UNIVERSITE DE FRANCHE-COMTE

UFR DES SCIENCES DU LANGAGE DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE
SECTION DE FRANCAIS LANGUE ETRANGERE

CENTRE DE TELE-ENSEIGNEMENT UNIVERSITAIRE

MEMOIRE DE MASTER 2 RECHERCHE
SCIENCES DU LANGAGE FRANCAIS LANGUE ETRANGERE

Diversité linguistique à l'école maternelle franc-comtoise et suisse jurassienne : analyse de discours d'acteurs de l'éducation

Virginie KREMP

Sous la direction de Madame Nathalie THAMIN

SEPTEMBRE 2015

Je dédie ce master :

à Salomon qui a mis sa descendance à l'abri,
à Israël qui l'a rejoint des années après,
à tous mes aïeux venus de terres proches ou lointaines,
ad Aurélia che ci fa fare la strada tra Francia ed Italia,
ad Arianna, che ha seguito il filo per raggiungerme.

Je remercie :

tous les êtres visibles et invisibles qui m'ont accompagnée et encouragée,
les enseignants qui m'ont confiée leur parole,
leurs élèves, supports de nos réflexions,
Nathalie, pour sa rigueur et son soutien.

Table des matières

INTRODUCTION....8
PARTIE I. Diversité linguistique : généralités et contexte scolaire....10
Chapitre I. La diversité dans l'histoire occidentale de la linguistique....10
1.1 La diversité linguistique dans le cadre des instruments normatifs internationaux et européens 10
1.2 Approche terminologique....12
1.3 Parcours de l'histoire de la linguistique occidentale....14
1.4 La quête de la langue universelle....17
1.5 Point épistémologique sur l'histoire de la linguistique....18
1.6 L'émergence des États nations....19
1.7 Le mythe de la langue unique....21
Chapitre II. Le plurilinguisme en contexte....24
2.1 La Suisse : un système national fondé sur la diversité....24
2.1.1 Survol historique de la Confédération helvétique....24
2.1.2 Le monolinguisme territorial du Canton du Jura....25
2.2 Le plurilinguisme territorial et individuel....26
2.2.1 Répartition linguistique dans les cantons 27
2.2.1.1 Langues nationales et officielles....27
2.2.1.2 Usages des langues....28
2.3 Le plurilinguisme en chiffre, en France et dans le Canton du Jura 29
Chapitre III. La langue incarnée....31
3.1 L'hétérogénéité de la langue....31
3.2 La communauté linguistique comme organisation de la diversité....31
3.3 La polyphonie du sujet....31
3.4 Le répertoire verbal....33
3.5 La langue indissociable de la culture....34
3.6. Acquisition de la langue....34
3.6.1 Définition de la langue maternelle ou langue 1 34
3.6.2 Définition de la langue 2....36
3.7 Les étapes de l'acquisition du langage....36
3.7. 1 Entre 0 et 3 ans....36
3.7.2 Les universaux de l'acquisition du langage....38
3.8 Rencontre des enfants allophones avec la L2....39
3.9 Développement langagier en contexte scolaire....40
3.10 Acquisition de la L2 en contexte scolaire....42
3.11 Pédagogie du langage à l'école maternelle française....43
3.11.1 Attitudes favorisant l'acquisition de la L2 par les allophones....44
3.11.2 Le domaine Langues dans le Plan d'Étude Romand....46
Chapitre IV. Obstacles aux apprentissages de la L2 et propositions....48
4.1 Facteurs inhibant l'acquisition de la L2....48
4.1.1 Le bilinguisme soustractif 48
4.1.2 Les facteurs psychologiques....48
4.1.3 Les effets de la migration / L'acculturation difficile....49
4.1.4 Représentations et statuts des langues....50
4.1.5 Le français de la norme....51
4.1.6 La maîtrise de la langue....52
5.1 Didactique du plurilinguisme....53
5.1.2 Une éthique de l'altérité....53

5.1.3 L'interculturalité....54
5.1.4 L'éveil aux langues (EVL)....56
PARTIE II. Méthodologie et présentation du corpus....59
Chapitre I. Méthodologie....59
1.1 La démarche expérimentale d'un imagier en 17 langues....59
1.2 Émergence d'un questionnement sur la langue de communication scolaire....60
1.3 Questionnement et hypothèses de départ....61
1.4 Le recueil de données....62
1.4.1 Constitution du recueil de données....62
1.4.2 Les acteurs de l'enseignement du pré-scolaire....63
1.4.3 Modes d'accès aux enquêtés....63
1.4.3.1 Les démarches en Suisse....63
1.4.3.2 Les démarches en France....64
1.4.4 Des organisations administratives différentes....65
1.5 Méthodologie du recueil des données....66
1.5.1 Le choix de l'entretien semi-directif....66
1.5.2 Pourquoi une démarche qualitative ?....67
1.5.3 L'émergence des représentations....68
1.5.4 Conduite des entretiens....69
1.5.5 Code de transcription....69
1.5.6 Des entretiens dynamiques....70
1.5.7 Grille des entretiens....71
1.6 Le traitement des données : choix des outils d'analyse....71
1.6.1 L'analyse thématique selon Bardin (2009)....72
1.6.2 Exemple de catégorisation thématique....72
1.6.3 L'analyse de discours, selon Kerbrat-Orecchioni (1996, 2005)....73
1.7 Posture de l'apprentie-chercheuse....75
1.7.1 Représentations personnelles sur le monde enseignant....75
1.7.2 De leur influence sur les entretiens....75
1.7.3 L'influence des questions de départ sur la tournure de l'entretien....77
Chapitre II. Présentation des interlocuteurs et déroulement des entretiens....80
2.1 Contexte français....80
2.1.1 E1 : inspectrice de l'EN....80
2.1.2 E2 : conseillère pédagogique....82
2.1.3 E3 : directrice et enseignante en petite section....83
2.1.4 E4 : directeur, enseignant en moyenne et grande section....85
2.2 Tableau récapitulatif des entretiens avec les interlocuteurs français....87
2.3 Contexte jurassien suisse....87
2.3.1 Spécificités démographiques....87
2.3.2 Équivalences scolaires avec la France....88
2.3.3 F0 : professeur de didactique, spécialisée cycle 1, degré 1-2 P....88
2.3.4 F1 : Conseiller pédagogique....89
2.3.5 F2 : directeur de groupe scolaire et enseignant....91
2.3.6 F3 : enseignante enfantine....93
2. 3.7 F4 : enseignante de FLE en cours d'appui....95
2.4 Tableau récapitulatif des entretiens avec les interlocuteurs suisses....96
2.5 Disparité des contextes français et suisse....96
2.5.1 Non-coïncidence des fonctions de cadre....96
2.5.2 Remarques sur les enseignantes interviewées à l'école enfantine....97
2.6 Ambivalence sur la question initiale....98

PARTIE III. Analyse thématique et de discours....100
Chapitre I. Identification et définition de l'élève allophone....100
1.1 Nombre d'allophones....100
1.1.1 Contexte franc-comtois....100
1.1.2 Contexte jurassien....101
1.2 La problématique de l'âge des élèves....101
1.2.1 Dans l'école maternelle française....101
1.2.2 Dans l'école enfantine jurassienne....104
1.3 L'élève : l'enfant d'une famille....105
1.4 L'enfant passeur de cultures....108
1.4.1 Dans l'école française....108
1.4.2 Dans l'école jurassienne....109
1.5 Tentatives de définitions de l'élève allophone....109
1.5.1 Méconnaissance du terme par les collègues....110
1.6 Essais de catégorisations....112
1.6.1 Par les locuteurs français....112
1.6.1.1 Divergences entre définitions officieuses et officielles....113
1.6.2 Par les locuteurs jurassiens....115
1.7 Comparaison des catégorisations entre locuteurs français et jurassiens....118
1.7.1 Typologie d'élèves allophones et non allophones....118
1.8 Associations terminologiques....123
1.8.1. De l'embarras à nommer les différences....123
1.9 Conclusion....126
Chapitre II. Identification des langues premières....127
2.1 Dans le Canton du Jura....127
2.2 En Franche-Comté....128
2.3 Langues mentionnées....129
2.3.1 Considérations sur les L1....130
2.3.1.1 Dans le discours des locuteurs jurassiens....130
2.3.1.1.1 Perceptions positives....130
2.3.1.1.2 Perceptions mitigées....132
2.3.1.2 Dans le discours des locuteurs français....133
2.4 La problématique du français absent....134
2.4.1 Le point de vue jurassien....134
2.4.2 Le point de vue français....136
2.5 De la responsabilité parentale....138
2.5.1 Les points de vue jurassiens....138
2.5.2 De l'auto-censure dans le discours de E3....142
2.6 Conclusion....145
Chapitre III. De la distinction entre langue et langage....146
3.1 Amalgames entre langue et langage....146
3.2 Étude d'un cas présumé de mutisme....147
3.3 L'obsession française de l'évaluation en L1....150
3.4 Le mutisme....152
3.5 L'obsession de la maîtrise de la langue chez les locuteurs franc-comtois....154
3.5.1 Repérage d'un pré-construit sur la maîtrise de la langue....155
3.5.2 Divergence avec le discours jurassien....156
3.6 Le français langue de scolarisation....157
3.7 Le français langue étrangère....160
3.8 Conclusion....160

Chapitre IV. Langues de communication et de scolarisation....162
4. 1 Définition de la communication 162
4.2 Des gestes et du mime....163
4.3 La pédagogie de l'image....164
4.3.1 Divergence sur l'usage de l'album 166
4.4 L'enfant, acteur de son apprentissage....168
4.5 L'usage des L1 par les enseignants....170
4.5.1 Point de vue franc-comtois....171
4.5.2 Point de vue jurassien....175
4.6 L'obsession du bain de langue 176
4.7 Intérêt modéré pour les activités d'éveil aux langues dans le Jura....179
4.8 Interactions parents-enfants dérangeantes en L1....183
4.8.1 Des débats politiquement corrects....185
4.8.1 Des cultures divergentes parmi les enseignants franc-comtois....187
4.8.2 Côté jurassien....190
4.9 Conclusion....190
Chapitre V. Écarts institutionnels....192
5.1 Dans la conception du métier 192
5.2 Entre le discours des enseignants et les textes officiels....193
5.3 Le silence des textes officiels....195
5.3.1 Textes jurassiens....195
5.3.2 Textes français....195
5.4 Écarts entre hiérarchie et terrain....198
5.5 Écarts infranchissables entre certaines familles et l'école....202
5.6 Conclusion....203
PARTIE IV. Le point sur les hypothèses....205
4.1 Hypothèse 1....205
4.1.1 Les objectifs langagiers de l'école....205
4.1.2 Représentations des enseignants vis-à-vis des L1....206
4.1.3 Gestes et habitus professionnels....206
4. 1.4 Attitude exclusivement centrée sur la langue française....207
4.1.5 Conclusion sur la première hypothèse....207
4.2 Hypothèse 2....207
4.2.1 Textes officiels et programmes de l'EN....208
4.2.1.1 Les flous terminologiques....208
4.2.1.2 Les impensés....208
4.2.1.3 Conclusion sur l'hypothèse 2 concernant la France....208
4.3.1 Textes et programmes romands....208
4.3.2 Conclusion sur l'hypothèse 2 concernant le Jura suisse....209
4.4 Questions....209
4.4.1 Les textes officiels tiennent-ils compte de la réalité hétérogène de la classe ?....209
4.4.2 Points de vue et pratiques des acteurs de l'éducation français et suisses 210
4.4.3 Quelle est la place des langues premières laissée par les enseignants et l'institution dans la socialisation langagière en classes de maternelle ?....210
4.4.3.1 En France....210
4.4.3.2 Dans le Jura suisse....210
4.5 Y a-t-il des divergences discursives entre cadres et enseignants du terrain, dans les deux contextes suisse et français ?....211
4.5.1 Au niveau jurassien....211
4.5.2 En Franche-Comté....211

CONCLUSION....212
BIBLIOGRAPHIE....215
ANNEXE. Entretiens....223
E1....223
E2....246
E3....268
E4....288
F1....312
F2....331
F3....351
F4....374

INTRODUCTION

L'actualité 2015 est marquée par l'arrivée en Europe de migrants qui affluent dans des conditions tragiques et désespérées et qui, dans le meilleur de cas, parviendront à s'installer dans une stabilité précaire. Leur demande d'asile sera l'objet d'un autre périple où patience et persévérance seront requises. Dans ce parcours, ils auront à surmonter de nombreux obstacles administratifs mais aussi humains.

La présence d'étrangers sur un territoire qui s'est constitué dans une culture endogène, avec des valeurs qui définissent le mode de vivre ensemble, est toujours un peu perturbante pour le groupe dans la mesure où les migrants dérangent les normes établies. Leur présence remet en cause la question du territoire, de la légitimité de l'appartenance à ce territoire, de l'identité nationale et personnelle. À leur étrangeté parfois visible s'ajoute l'étrangeté d'une langue qui ne permet pas toujours de s'entendre, au sens de se comprendre et d'être d'accord. Il y a donc adaptation à faire de part et d'autre. La manière dont la culture endogène catégorise l'individu exogène va lui permettre de se sentir plus ou moins accueilli, plus ou moins exclu.

À cet égard, l'école française, qui a une mission d'éducation et d'instruction envers tous les enfants, est aussi chargée de corriger l'inégalité des chances en matière de réussite scolaire et de lutter contre les inégalités sociales et territoriales. Elle a pour mission première « *de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égale dignité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité* » (extrait du Code de l'Éducation 2013). Elle garantit à chacun le droit à l'éducation « *afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.* » Dans ce cadre scolaire, l'enfant migrant ou issu de l'immigration doit développer sa personnalité en adoptant les valeurs de la République : nous ne pouvons qu'espérer que la rencontre de ces dernières se fasse harmonieusement avec celles de sa propre culture.

Dans le Canton du Jura suisse, l'école, qui partage la même mission d'instruction et d'éducation avec la France, déclare favoriser « *l'insertion des enfants de migrants tout en en respectant l'identité culturelle* » (art. 5 de la Loi sur la scolarité obligatoire du 20 décembre 1990). La possibilité d'exister dans le cadre des valeurs culturelles de l'enfant semble offerte.

Il nous importe de considérer comment, dans cette école française et suisse jurassienne, ces enfants

entrent dans la socialisation langagière. Est-elle possible en prenant en considération leur bagage linguistique ? Que disent les enseignants sur cette question ? Quel regard portent-ils sur la diversité linguistique présente dans leur classe et sur l'hétérogénéité de leur public ?

Un regard croisé sur deux territoires limitrophes, la Franche-Comté et le Canton du Jura suisse nous semble pertinent pour constater si le contexte linguistique institutionnel a une incidence sur le discours, les attitudes et les gestes professionnels des enseignants.

Dans une première partie, nous explorerons le concept de diversité et observerons comment il a progressivement émergé dans l'histoire de la linguistique française. Nous verrons comment la construction de deux états, la France et la Suisse s'est appuyée, l'une sur le concept opposé à la diversité, à savoir l'unicité, tandis que l'autre a modelé son système social à partir de cette diversité. Posée telle que nous venons de le faire, la problématique parait simple. Pourtant, malgré son monolinguisme constitutionnel, la France a été de tous temps un pays multilingue, tandis que la Suisse, malgré son plurilinguisme confédéral est soumise au principe de territorialité des langues, si bien qu'un canton comme celui du Jura est constitutionnellement monolingue. Des deux côtés, la question de la diversité, posée sous l'angle de l'altérité, est aussi problématique.

Cette question, qui surgit lors du contact des langues familiales des élèves avec la langue de l'école, surgit également dans l'hétérogénéité de la langue, qui se manifeste par des variations et dans la polyphonie des discours. Dès lors, la question de l'altérité émerge sous de multiples facettes, dans la langue incarnée, la parole, et lors des interactions verbales entre locuteurs s'exprimant en une ou plusieurs langues.

Nous reviendrons aux fondamentaux de ce phénomène en retraçant les stades de développement du langage chez l'enfant et en établissant quelques caractéristiques du développement langagier et linguistique des enfants au plurilinguisme émergent. Ces jalons posés permettront ainsi d'identifier des approches pédagogiques particulièrement favorables au développement d'un plurilinguisme reconnu dans ses multiples possibles et accepté.

Dans la partie II, nous exposerons les raisons qui ont motivé cette recherche aussi que la méthodologie que nous avons adoptée pour la mener à bien. Nous présenterons les huit acteurs de l'éducation que nous avons interrogés en Franche-Comté et dans le Canton du Jura suisse, lors d'entretiens semi-directifs portant sur la socialisation langagière en d'autres langues que le français à l'école maternelle.

Dans la partie III, nous présenterons dans le détail les analyses thématiques et discursives que nous avons faites à partir de ces huit entretiens recueillis et retranscrits.

PARTIE I. Diversité linguistique : généralités et contexte scolaire

Chapitre I. La diversité dans l'histoire occidentale de la linguistique

> « Les États occidentaux avaient transformé leur *pays* en *Territoire*, c'est-à-dire, qu'ils avaient déployé, sur la diversité originelle de leur espace, les centralisations de l'*Unicité*. Ils avaient écrasé les langues au profit d'une langue. Ils avaient étouffé des cultures au profit d'une culture. Ils avaient enterré des histoires sous la fiction d'une Histoire, les dieux sous un Dieu, et cetera ...[...] Le territoire devint la gueule armée de l'Unicité. » Patrick Chamoiseau, *Écrire en pays dominé (1997).*

1.1 La diversité linguistique dans le cadre des instruments normatifs internationaux et européens

Depuis la déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle en 2001[1], ce thème s'est imposé dans les champs socio-éducatifs et culturels. La déclaration a été rédigée suite aux attaques terroristes du 11 septembre 2001 afin de rappeler que la diversité culturelle n'était pas un patrimoine figé mais « *un processus garant de la survie de l'humanité* », une capacité d'expression et de création dont il était urgent de rappeler les principes.

Le document traite de la question des droits culturels et insiste sur le rôle de l'éducation, indiquant que « *toute personne a le droit à une éducation et une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle. »* (article 5). Il invite chacun à reconnaître « *l'altérité sous toutes ses formes, la pluralité de son identité, au sein des sociétés elles-mêmes plurielles* » et convie les nations au dialogue interculturel. Dans les articles 5 et 6, on lit que la diversité culturelle inclut la diversité linguistique.

> *art.*
> *5. sauvegarder le patrimoine linguistique de l'humanité et soutenir l'expression, la création et la diffusion dans le plus grand nombre possible de langues ;*
> *art. 6. encourager la diversité linguistique – dans le respect de la langue maternelle – à tous les niveaux de l'éducation, partout où c'est possible et stimuler l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge;*

L'article 5 s'appuie sur d'autres instruments normatifs, telle la Déclaration universelle des droits de

1 *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité linguistique.* 2002

l'homme de 1948 qui stipule que « *l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales* ». Il s'appuie aussi sur la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989 qui déclare que « *l'éducation doit viser à inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit ».*

Parallèlement et dans la foulée de ce mouvement de préservation des droits humains mais aussi dans celui de la consolidation de l'espace européen (avec en toile de fond pour ce dernier, une visée politique et économique énoncée et une idéologie libérale très marquée (Maurer, 2011), l'Europe s'est dotée d'instruments permettant de créer « *une plus grande unité parmi ses membres* » par une démarche commune dans le domaine culturel (CECR, 2007:9). Une telle démarche s'est concrétisée dans l'adoption du Cadre commun de références (CECR) qui se veut être une base commune permettant d'élaborer tous les outils relatifs à l'enseignement des langues vivantes. Établi dans le cadre de la politique générale des langues du Conseil de l'Europe et en réponse à la diversité linguistique et culturelle de l'espace européen et à une mobilité accrue des membres, le CECR vise la promotion du plurilinguisme. Le Conseil de l'Europe a produit de nombreux autres outils, tel le *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe* (Beacco & Byram, 2007)[2] conçu aux fins de proposer aux pays des moyens pour modifier leurs politiques linguistique éducatives.

Avec la libre circulation des personnes dans l'espace Schengen et l'entrée progressive de nouveaux pays aux conditions économiques et politiques parfois fragiles, les mouvements migratoires se sont accrus dans l'espace européen, avec une densité croissante notamment depuis l'éclatement de nouveaux conflits au Moyen-Orient. L'Union européenne s'est aussi emparée de cette question et de ses conséquences sur les plans éducatifs et sociaux. Elle a produit en 2010 un rapport sur « *L'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*[3] ». Le développement de la compétence plurilingue et interculturelle y est présentée comme un des fondements de la « coexistence démocratique » et un moyen essentiel pour gérer la diversité. Il est promu par les états davantage guidés par un intérêt politique cherchant à garantir la paix sociale plus que par le souci du déploiement harmonieux de la personnalité des individus.

2 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf
3 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_FR.pdf

Ainsi, plus de deux siècles après la constitution de la République française et l'édification de la langue nationale comme ciment de la nation, la France est invitée à repenser le monolinguisme fondateur de son identité républicaine dont l'école est le lieu de reproduction idéologique linguistique (Blanchet, 2014 : 43). Elle y est aussi contrainte par la poussée des mouvements migratoires qui vont en s'intensifiant et qui modifient le substrat social. Elle doit faire l'effort de transformer un idéal de citoyenneté crocheté à la maîtrise du français, passer d'un concept monolingue bâti sur la notion d'unicité (une langue - une nation - un pays), forgé à coup de lois et d'interdits, à un concept de diversité des langues et du territoire (L'Europe), où la nation n'est plus hégémonique mais partage son pouvoir avec d'autres dans l'Union européenne.

Nous assistons donc à une évolution conceptuelle majeure pour ce pays qui a mis tant d'acharnement à se construire autour d'une langue unique, en brisant des identités qui se reconnaissaient dans les différentes langues parlées sur le territoire que l'on qualifie aujourd'hui de langues régionales. Cet inversement conceptuel ne se fait pas sans résistances qui s'articulent non seulement autour de l'idéologie monolingue de l'État-nation mais qui repose aussi sur un rapport ontologique d'opposition entre diversité et unicité.

1.2 Approche terminologique

Le mot « diversité » vient du latin *diversus*, participe passé de « divertere » qui signifie « partir dans des directions opposées » (TLF). Le sens a évolué en bas latin pour signifier « varié ». *Le Petit Robert* définit la diversité comme : 1. caractère, état de ce qui est divers (lat : diversitas) ; 2. divergence, écart, opposition.

Le mot « linguistique » vient aussi du latin, *lingua* (langue). Un terme aussi polysémique nécessite d'emblée d'être défini parce que *lingua* a donné naissance en français aux mots « langue » et « langage » mais Saussure (1967) distingue toutefois *lingua* (langue) de *sermo* (langage). Nous verrons, au cours de ce mémoire comment l'Éducation nationale (désormais EN) utilise le second à la place du premier, ce qui est à l'origine de nombreuses confusions. Cette nécessité de clarification des termes s'est imposée à Saussure lorsqu'il définit la linguistique moderne et qu'il conçoit le langage comme « *la capacité de l'humain à communiquer par des signes oraux* ». Il voit la langue « *comme un ensemble de choix cohérents fait par un groupe social par une convention de communication* » (1967 : 25). Nous ne nous concentrons pas ici sur le langage et écarterons donc le terme *sermo,* pour identifier la diversité sous plusieurs aspects.

Nous abordons tout d'abord la diversité des langues et cultures, que nous comprenons dans le sens de la multiplicité, en considérant l'existence de quelque 6000 à 7000 langues actuelles, réparties en 90 familles selon Peyraube (2005 : 332).
Cette diversité, qui fait l'objet d'une préservation des espèces (y compris humaine, nous l'avons vu avec la déclaration de l'UNESCO) est perçue positivement (bien que menacée) parce que manifestation du vivant dans son foisonnement et son abondance. Elle est synonyme de richesse.

Mais la notion de diversité contient celle de la différence, de l'hétérogène (au sens propre : ce qui n'est pas du même gène), porteur d'une altérité contenant des éléments inconnus, voire inaccessibles. Elle peut donc être perçue comme menaçante car échappant à un savoir ou à une compréhension immédiate. À ce sujet, Hawkins déclare :

> *Linguistic tolerance does not comme naturally : it has to be learned and to be worket at. The first reaction to language that cannot be understood (as other forms of social behaviour that are different) is suspicion, frustration, even anger. It is hard to believe that other people who can behave so mysteriously (linguistically) can be at all like us.* (1984 : 4)

La différence déclenche des réactions de suspicion, de frustration et de colère qui doivent être travaillées et remédiées. C'est bien là l'objectif de l'éducation à la tolérance qui n'est toujours pas atteint en ce début du XXe siècle, puisque l'UNESCO se voit contrainte de proclamer une déclaration universelle s'ajoutant à de nombreuses autres prônant peu ou prou les mêmes valeurs.

Au niveau scolaire, qui n'est rien d'autre qu'un microcosme de la société dans son ensemble, la notion d'hétérogénéité est mal perçue. Caïtucoli montre qu'elle est vue comme « *une diversité posant problème et [qui] implique la mise en oeuvre d'une politique de la réduction de la diversité par un double mouvement de séparation/intégration* » (cité par Lorilleux, 2014 : 129). L'institution scolaire française tente de l'atténuer par une « homogénéisation relative » manifeste par « la construction d'un commun » (op.cit.)

La diversité contient aussi la notion de la multiplicité, du pluriel qui l'oppose à l'unicité. L'unicité est rassurante car elle repose sur ce qui unie et relie le divers autour de fondements communs. Lahire caractérise toutefois l'unicité comme « une illusion ordinaire socialement bien fondée ». Elle est instituée socialement de différentes manières, par le nom propre ou le numéro de sécurité sociale (dont l'appellation est bien à entendre au sens littéral : ce qui sécurise et relie au corps social) (2011, 31). Ce numéro unique de sécurité sociale est composé d'une multiplicité d'autres numéros qui renvoient à des données diverses concernant l'individu, le convoquant dans la pluralité de son histoire laquelle est résumée par le mode identificatoire du numéro de sécurité sociale et du prénom,

aux fins de ramener l'hétérogène dans un ensemble homogène.

La tentative d'exclure du corps social commun ceux qui sont marqués visiblement d'hétérogénéité, à savoir les autres, les étrangers, les migrants est courante. Le processus difficultueux auquel ces derniers sont soumis pour obtenir un numéro de sécurité sociale est révélateur de la difficulté à vouloir les intégrer dans le corps social. Si l'on reste rivé sur les aspects hétérogènes, on juxtapose les diversités, on reste dans la divergence.
Nous retiendrons de ce terme l'état de ce qui sépare en raison des différences observées, de ce qui va en s'écartant (et crée de l'écart), en se séparant (et crée de la distance et de l'incompréhension). La divergence est plutôt perçue négativement car elle repose sur le constat des différences qui opposent. Mais elle pourrait tout aussi bien perçue non pas comme facteur séparant, mais comme un espace dynamique entre le même et le différent, comme un lieu virtuel créateur d'échanges et d'établissement du lien.

Diversité, hétérogénéité et altérité sont les concepts conducteurs de notre cadre théorique. Nous les traiterons sur le plan de la linguistique (diversité des langues), de la sociolinguistique (hétérogénéité linguistique, contact de langues), et de la didactique du plurilinguisme où l'altérité est pensée comme un processus de construction identitaire et sociale à travers l'appropriation de savoirs).

Dans ce chapitre, nous allons traiter la question sur le plan de la linguistique et voir comment, suite aux travaux de philosophes et philologues français, italiens et allemands, l'observation de la diversité des langues a donné naissance au champ disciplinaire de la linguistique qui a ensuite évolué en de multiples branches, telle la sociolinguistique. Nous verrons que le concept de diversité construit en lien avec celui d'unicité dans un environnement historique marqué par la création des États-nations, s'appuie sur une interprétation du mythe fondateur de Babel qui revendique l'homogène et l'unique comme des principes universels.

1.3 Parcours de l'histoire de la linguistique occidentale

Dans l'histoire de la linguistique occidentale, plus précisément dans les cultures méditerranéenne et germanique que nous nous proposons de parcourir, les recherches archéologiques n'ont pas permis de faire émerger des sources révélatrices d'une discipline linguistique telle que nous l'entendons aujourd'hui. L'intérêt pour les langues n'apparaît pas comme très développé jusqu'aux XVe et XVIe

siècles (Mounin, 1967).[4] Les textes s'intéressant à la diversité linguistique dans le bassin méditerranéen[5] rapportent que les érudits romains consacrent surtout leurs efforts à transposer le grec en latin et montrent peu d'intérêt pour les autres langues présentes dans l'empire, les Grecs s'étant eux-mêmes plutôt attachés à étudier la langue dans sa matérialité, au niveau phonétique et grammatical et dans son rapport avec le réel (Kristeva 1981 : 119). Pour les Grecs anciens, la langue *(logos)* est indissociable de la raison et ceux qui ne parlent pas le grec baragouinent une sorte de blablabla, onomatopée qui aurait donné naissance au mot barbare et que les Grecs définissent comme une personne ne parlant pas leur langue et donc dénuée de raison (Cassin 2012 : 13). La différence dont le barbare est porteur génère de l'incompréhension, du rejet. Il fait l'objet d'une catégorisation excluante.

Entre le IIe et les IVe siècles, afin de procéder à l'évangélisation des peuples gaulois, celtes, et germains, des alphabets apparaissent, ce qui permet à Eco d'affirmer qu'à la fin du Ve siècle, les peuples colonisés par les Romains ne parlent plus latin mais gallo-romain, italo-romain, hispano-romain, balkano-romain. (Eco, 1994 : 25-33). Le moyen-âge occidental reste peu intéressé par la description de ces langues. C'est seulement au début de la Renaissance qu'un Dante fait l'éloge des quatorze dialectes italiens mais aux fins d'ériger le florentin au rang de langue noble, délogeant ainsi le latin (*locutio secondarium)* de son statut de langue universelle à la grammaire dite artificielle (op.cit.).

En France, on constate une approche parallèle avec l'émergence des langues nationales au détriment du latin, ce qui favorise l'étude des langues « vulgaires » et confère à ces dernières une légitimité. Cela permet à Du Bellay d'intituler un ouvrage publié en 1549, *Défense et illustration de la langue française,* de s'opposer à la dénomination de « langue vulgaire » de plaider en faveur du français en affirmant son égalité avec le latin et le grec. Nous le mentionnons car il s'efforce, avec les poètes de

4 Mounin note toutefois qu'on a retrouvé des glossaires bilingues sumérien-akkadien. On a aussi relevé dans la *Genèse* et le *livre de Néhémie* des allusions à un bilinguisme et plurilinguisme administratif, diplomatique et commercial (op.cit.).

5 On sait pourtant que la Bible a été traduite de l'hébreu en grec, du grec en latin puis du latin en langues vulgaires, mais la linguistique occidentale, telle qu'elle commence à se développer à partir du XVIIIe ne semble pas s'occuper de grammaire comparative entre ces trois langues, sans doute pour se démarquer des débats théologiques et éviter de mêler les questions religieuses aux questions scientifiques. On sait aussi que l'âge d'or en Andalousie, période qui s'étend du VIIIe au XIIIe siècle, représente une époque d'intense développement du savoir reposant sur les traductions en arabe d'œuvres scientifiques d'origine grecque, persane, indienne etc. Elle n'est pas répertoriée dans l'histoire de la linguistique occidentale et fait l'objet d'un champ épistémologique différent, celui de la théologie notamment.

la pléiade, d'enrichir et d'enjoliver la langue française pour l'ériger au titre de langue de référence et d'enseignement, ce point n'étant pas sans conséquence sur la conception actuelle du français langue de scolarisation et d'enseignement.

Le développement des contacts internationaux à partir du XVIe siècle s'accompagne de la création de dictionnaires polyglottes et de grammaires en langues étrangères. Cet intérêt pour les langues ne cesse de se déployer jusqu'au XVIIIe en parallèle à une croyance persistante en la monogenèse de langage : les langues seraient toutes issues de l'hébreu, identifié comme étant la langue adamique (celle parlée entre Dieu et Adam) et langue-mère de toutes les autres. C'est notamment le napolitain Vico (1668-1744) qui s'écarte de cette conception théologique du langage et qui élabore une théorie sociale de l'origine du langage (Mounin, op.cit.) Dans son sillage, philosophes et grammairiens du XVIIIe se penchent sur l'origine et l'évolution du langage et commencent à s'intéresser à la diversité des idiomes parlés en Europe et dans le monde. Des tentatives d'explications à cette diversité fusent. Vico explique la diversité des peuples et des langues d'après celle des climats, des passions et des moeurs (op.cit.). Pour De Bosse (1765), « *la langue est présentée comme un système d'éléments formels, susceptible de changer sous l'influence des conditions géographiques »* (Kristeva, 1981 : 170). Condillac, dans son essai sur les hiéroglyphes (1746), pense que « *chaque peuple ayant un caractère spécifique déterminé par le climat et le gouvernement a aussi une langue spécifique* », concept qui rejoint quelque peu celui de Rousseau qui attribue à la diversité des langues « *la différence des conditions naturelles dans lesquelles elles se produisent* » (op.cit.) si l'on inclut le climat parmi les conditions naturelles.
Ces explications témoignent d'un intérêt naissant pour l'homme qui jusqu'au XVIIIe, n'était pas étudié en tant qu'objet, pas plus que « l'épaisseur historique du langage » (Foucault 1966 : 398). Benvéniste (1966) relève que « personne ne s'[était] soucié d'étudier et de décrire une langue pour elle-même, ni de vérifier si les catégories fondées en grammaire grecque ou latine avaient validité générale. C'est avec la découverte du sanskrit que l'on découvre une relation de parenté entre les langues dites indo-européennes » (19). En quelque sorte, ce lien de parenté réintroduit la notion de langue originelle et partant de l'origine commune (du gène commun) qui se décline ensuite en différentes variétés et qui fonde la diversité. Au fondement de cette diversité gît l'unique générateur du multiple.

La découverte du sanskrit au XIXe et sa comparaison avec les langues européennes donnent en effet lieu à une classification des langues par familles, regroupant sous l'indo-européen les langues parlées en Inde, en Iran et en Europe. Cette classification permet dès lors l'étude comparée des

langues et pose les premiers jalons de la linguistique. Il semble même, pour Manessy-Guitton (1968), « *que seule la classification généalogique des langues [...] permette de mettre un ordre satisfaisant dans la diversité des langues connues, actuellement parlées ou transmises par une tradition littéraire* ».

C'est Bopp (1791-1867), considéré comme le fondateur de la linguistique, qui développa l'approche comparative pour résoudre les questions de classification des langues. La grammaire comparée des langues permet en effet d'en établir la parenté. Nous n'entrons pas dans le détail des différentes entreprises de classification et nous nous contentons d'évoquer l'émergence de la linguistique générale qui naîtrait avec Schleicher lequel cherche à « *rendre compte de toutes les évolutions des formes linguistiques d'une langue à travers la totalité de son histoire »* (Mounin : 184). S'ensuivra en 1867 la naissance de la phonologie et de la linguistique descriptive.

1.4 La quête de la langue universelle

L'histoire de la linguistique européenne est donc traversée par la question de la monogenèse du langage qui, selon la thèse théologique en vigueur aux XVIe et XVIIe siècles, veut que le langage soit un don divin et qu'il trouve son origine dans la langue adamique (Yaguello, 2006). Cette langue sera l'hébreu, puis le sanskrit puis l'indo-européen (Mounin 1967 : 125). La recherche de la langue-mère déclenche une recherche des origines des langues laquelle entraîne des tentatives d'identification de familles de langues, amorçant un début de méthodes comparatives. Cette obsession utopique et impossible - au point que la question de l'origine des langues sera sciemment écartée car décrétée insoluble par les fondateurs de la société de linguistique de Paris en 1866 (Mounin, 1967 : 21) - se transforme au fil du développement de la philosophie occidentale, particulièrement en France et en Allemagne, en quête de la langue parfaite ou de la langue universelle. Celle-ci fut, selon les époques et les contextes politico-religieux, le latin (pendant la conquête romaine), l'allemand pour les fervents luthériens, le français selon les philosophes des lumières, l'anglais, devenu de nos jours langue internationale scientifique.

Ces réflexions sur les langues valent pour la catégorisation du vivant dans son ensemble amorcée par Buffon au XVIIIe siècle, Rosset montre que depuis le XVIIIe siècle « *l'être humain se présente plus que jamais comme un vivant manifesté dans une extraordinaire diversité, laquelle appelle tout naturellement la comparaison*. » (1992 : 44). La méthode comparative a été férocement écornée depuis. Foulquié déclare à son propos qu' « *elle est employée lorsqu'il est impossible d'obtenir [...]*

des faits pratiquement identiques. C'est la méthode des sciences qui, comme les sciences humaines, ne comporte pas d'expérimentation rigoureuse » (cité par Rosset, op.cit.). Elle présente toutefois l'intérêt d'introduire la part d'altérité présente dans l'objet (la langue) inconnu(e) et de l'étudier sur le plan synchronique (comparaison entre les langues actuelles) et diachronique (évolution historique des langues) : « *la comparaison implique la réversibilité des questions qu'elle suscite, le questionnement posé apparemment sur l'objet se retourne vers le sujet, l'autre devient surface réfléchissante* » (op.cit.). Au niveau de l'histoire de la linguistique, la réflexion synchronique a permis d'explorer les langues entre elles mais aussi à l'intérieur d'elles-mêmes et de développer différents champs de la linguistique.

1.5 Point épistémologique sur l'histoire de la linguistique

Ce survol de la linguistique nous montre plusieurs points d'importance. Tout d'abord, on constate que la linguistique n'a pu apparaître que lorsque des philosophes ont manifesté un intérêt envers d'autres langues que les langues classiques, grec, latin, hébreu. Une partie de cette découverte des autres langues a pu être possiblement grâce aux échanges commerciaux avec d'autres cultures véhiculant d'autres langues. L'intérêt pour l'autre et sa langue a mené à une interrogation sur la diversité des langues qui a été étudiée sur le mode comparatif, en allant du connu vers l'inconnu et en convoquant la question de l'origine, laquelle ne semble pourvoir qu'être liée à l'homogène, à l'unique. Néanmoins, c'est en incorporant l'altérité dont l'étranger et sa langue sont porteurs que la mise à distance avec l'objet étudié, la langue, a rendu possible l'étude comparée des langues. Sans la langue étrangère, notre langue reste familière. En la comparant avec la langue étrangère, on perçoit l'étrangeté dont elle est porteuse.

Ces études n'ont pu se faire qu'une fois que la pensée religieuse a été dissociée de la pensée scientifique. L'étude comparée des langues a été entreprise au XVIIIe siècle, époque où un intérêt nouveau pour le vivant (faune, flore) s'est manifesté et a été traité, non plus sous l'angle religieux, mais scientifique et qui a conduit à la catégorisation des espèces. L'évacuation du religieux dans l'étude de la diversité nous interpelle dans la mesure où nous verrons, dans la partie III, que l'usage de certaines langues étrangères en France pose problème du fait qu'elles portent en elles des faits et pratiques culturelles où la religion tient une place centrale. Cette présence du religieux dans le quotidien est hautement problématique pour un état et une pensée scientifique fondées depuis trois siècles sur la laïcité.

La catégorisation des espèces, des langues etc. n'est pas neutre. Foucault a montré que la disposition

du savoir dans l'histoire naturelle « *ordonne la connaissance des êtres à la possibilité de les représenter dans un système de noms »,* dans la stabilité d'un classement, « *avec constitution d'un espace de voisinages ou tout individu, quel qu'il soit, peut venir se classer* » (1966 : 170). Cette classification permet d'ordonner le monde, de s'y reconnaître, d'y faire sens, d'agir avec lui et sur lui (Lorilleux, 2014 : 119). Elle suppose une hiérarchie et invite à penser en terme d'inclusion dans une catégorie ou d'exclusion de celle-ci pour en créer une autre. Elle convie les notions de catégorisation proche ou lointaine, et rejoint la question de l'homogène et de l'hétérogène, du semblable et du différent que nous pouvons rapporter aux langues et à ceux qui les parlent. La manière dont ces catégories sont nommées et rangées représente les caractéristiques pour décrire la relation que nous entretenons avec ces langues ou ces êtres (Anderson, 1999 : 107). Nommer et catégoriser une langue, comme on peut dire qu'une langue est étrangère ou qu'un individu est étranger, indique le rapport très distancié voir excluant que nous entretenons avec la xénité (Dabène, 1994).

Dans ce bref survol de l'histoire de la linguistique, nous avons vu aussi que chacune des trois langues classiques évoquées (hébreu, grec, latin) a fait tour à tour office de langue universelle dont la quête s'est transformée en celle de la langue parfaite. Cette notion de la langue parfaite est très prégnante dans l'idéologie éducative française et dans l'apprentissage du français dont l'aboutissement doit mener à la maîtrise de la langue. Elle trouve son fondement dans le discours de Rivarol (1784) qui a une portée politique majeure dans l'émergence des États-nations dominants l'Europe du XVIIIe siècle. Elle montre le lien entre théorie et idéologie que les institutions (l'Académie, l'Institut) ont pour mission de promouvoir puis de décliner dans d'autres structures telle l'Instruction publique. L'école publique qui en est l'héritière, ne s'est pas encore émancipée de cette idéologie du français langue sinon universelle du moins normée et, en tant que telle majeure et magistrale (Blanchet, 2014).

La notion de perfection sous-tend aussi les représentations courantes sur le bilinguisme héritées de Bloomfield (vers 1930) qui considérait une personne bilingue comme maîtrisant deux langues et les parlant toutes deux aussi bien qu'une personne monolingue (Dabène, 1994 : 83). Maîtrise et perfection dans la pratique de langues sont les modèles encore en vigueur dans les représentations sur l'apprentissage des langues qui freinent l'appropriation d'autres modèles de pratiques et d'apprentissage linguistiques.

1.6 L'émergence des États nations

Comme nous venons de le suggérer, parallèlement à la quête de la langue parfaite ou universelle, à

propos de laquelle Eco rapporte qu'elle a toujours été une réponse « *au drame des divisions religieuses et politiques ou à la difficulté de rapports économiques* » (1994 : 34), s'insère la problématique de la langue des États nations en cours de constitution dont Humbolt est un fervent défenseur. Il est un des premiers Européens de la fin du XVIIIe siècle à s'intéresser sérieusement à une grande variété de cultures et de langues. Il a étudié les langues d'Amérique, d'Asie et d'Océanie, motivé par la curiosité d'« *étudier l'homme sous toutes ces facettes* » (2000 : 13). Il observe cette diversité (*Verschiendenheit*) dans le cadre de l'étude comparée des langues, activité qu'il qualifie d' « *importante et même essentielle pour comprendre l'ensemble de l'activité intellectuelle humaine* » (155).

Dans la démarche anthropologique qui est la sienne, Humbolt voit dans la diversité des langues la représentation de la diversité humaine, porteuse d'originalité dans la pensée et la création, et indissociable de la culture dans laquelle se situe l'être. C'est un bien commun aux hommes. C'est même la faculté propre à tous les hommes de s'exprimer et de communiquer dans et par la langue qui les relie dans leur humanité, malgré leur diversité. Humbolt situe toutefois son étude de la langue dans un cadre circonscrit par le monolinguisme étatique (et notamment germanique) qu'il juge universellement inscrit dans la construction des états nationaux.

> *« Au fond, la langue, non pas telle qu'elle parvient à la postérité en sons et en œuvres fragmentaires, mais dans son existence alerte et vivante, non seulement dans son extériorité, mais aussi dans son intériorité, dans son identité à la pensée qu'elle rend possible, la langue est la nation même, à proprement parler, elle est bien la nation. [...] elle est l'épanouissement de l'organisme de la nation entière. Car l'homme peut tout aussi peu la produire tout seul que la recevoir purement et simplement des autres, et le mystère de son origine réside dans le mystère d'une individualité divisée et pourtant indéniablement réunie à nouveau en un sens plus élevé » (*2000 : 123).

Humbolt relève notamment ici l'interdépendance entre les notions de langue et de nation : la pensée est habitée par le caractère national de la langue, donc pensée-langue-nation sont trois éléments d'un tout indissociable. Il souligne aussi le facteur réunifiant de la langue au sein de l'individu divisé. L'individu ne peut s'élever que dans la langue qui trouve son ancrage, son existence ou sa raison d'être dans la nation. L'homme n'est qu'un membre dans l'organisme entier de la nation qui, comme la langue, le fait l'homme.

1.7 Le mythe de la langue unique

Quelle est cette langue de l'État nation si ce n'est la langue dite maternelle au sens défini par Tabouret-Keller (2004), c'est-à-dire la langue qui a remplacé le latin, dans une volonté d'unifier et de renforcer le pouvoir des États au détriment de celui de l'église ?

L'expression « langue maternelle » précise Tabouret-Keller (2004 : 282) « *soutient la promotion des États et de leur pouvoir central, promotion qui va s'étaler sur plusieurs siècles dans certains cas.* » Cette notion de langue maternelle apparaît en France, avec l'édit de Villers-Cotterêts en 1539. Elle permet d'imposer le français face au latin dans le domaine juridique afin que le peuple ait accès à l'information. Il faut donc unifier et diffuser cette langue qui devient progressivement celle de la création littéraire, de la philosophie puis celle dans laquelle la Bible est traduite. La langue maternelle devient la langue du peuple et de la nation.
L'étude de Tabouret-Keller montre aussi que la notion de langue maternelle évolue avec le temps et les sociétés. Elle prend un tout autre sens dans la deuxième partie du XXe siècle où elle est utilisée pour définir une langue locale comme le breton ou l'alsacien, en opposition à la langue nationale.
Nous voyons que la langue, ici, le français, ne se définit que par rapport aux autres langues.

L'insistance Humbolt d'identifier une langue à une nation est caractéristique de l'idéologie romantique de son siècle dans une période où les frontières au sein de l'Europe ne cessent d'être redéfinies par les conquêtes napoléoniennes notamment. La création de certains états comme la France repose en partie sur la constitution d'une identité nationale autour d'une langue unique. Les résistances (qui commencent à être levées dernièrement) de l'État français à ratifier la Charte européenne des langues minoritaires sont l'expression de la difficulté à admettre la pluralité linguistique de l'État qui est perçue comme anticonstitutionnelle.

Cette obstination à imposer une langue unique peut être expliquée de différentes façons. Selon de nombreux philosophes et philologues, elle trouve son origine dans le texte biblique et le mythe de Babel dont nous produisons un extrait :

> *« Toute la terre avait un seul langage et un seul parler. Or il advint, quand les hommes partirent de l'Orient, qu'ils rencontrèrent une plaine au pays de Shinear et y demeurèrent. Il se dirent l'un à l'autre [...] : 'Allons ! Bâtissons-nous une ville et une tour, dont la tête soit dans les cieux et faisons-nous un nom, pour que nous ne soyons pas dispersés sur la surface*

> *de la terre !' Yahvé descendit pour voir la ville et la tour que bâtissaient les fils des hommes, et Yahvé dit : 'Voici qu'eux tous forment un seul peuple et ont un seul langage. S'ils commencent à faire cela, rien désormais ne leur sera impossible de tout ce qu'ils décideront de faire. Allons ! Descendons et ici même confondons leur langage, en sorte qu'ils ne comprennent plus le langage des uns et des autres.' Puis Yahvé les dispersa de là sur la surface de la terre et ils cessèrent de bâtir la ville. C'est pourquoi on l'appela du nom de Babel. Là, en effet, Yahvé confondit le langage de toute la terre et de là Yahvé les dispersa sur toute la surface de la terre. »* (Genèse XI : 36)

C'est en se sédentarisant que les hommes ont fait le choix d'édifier une ville. L'intervention divine les renvoie à la dispersion et à la migration. Depuis, le langage qui était un (unique) est devenu pluriel (divers). Le monolinguisme (une seule langue) et le semblable (un seul peuple) sont présentés comme synonymes de toute puissance, « *rien ne leur sera impossible de tout ce qu'ils décideront de faire* ». Ils relèvent d'un idéal que les hommes étaient sur le point d'atteindre. Faisons ici un rapide parallèle avec la construction de l'idéal républicain : une seule langue, le français ; un seul peuple, la France. L'intervention de Yahvé brise cet élan. Le terme confondre (mêler) signifie en latin ecclésiastique « couvrir de confusions » (honte). Du langage unique, mêlé/confondu par Yahvé, apparaissent d'autres langages dont la diversité peut être perçue comme honteuse. Nous renvoyons ici à l'interdiction de parler les langues régionales en vigueur jusqu'à la Ve République, aux châtiments qui s'en suivaient et aux traumatismes occasionnés sur plusieurs générations (Kress, 1984). De la dispersion des hommes sur la terre, naît la diversité et le renvoi à une condition migratoire.

L'imaginaire collectif a présenté l'intervention de Yahvé comme une punition et a ainsi expliqué l'origine de la diversité des langues (et des peuples). Elle est facteur de confusion et de division (Oustinoff : 2013). Nous pouvons aussi voir dans l'histoire de Babel, la tentative de répondre à la question de savoir pourquoi il existe plusieurs langues. Utaker (2004) pense que « *l'utopie linguistique s'articule sur un sentiment que la diversité des langues est une aberration [et] que le mythe de la langue universelle commande toutes les utopies linguistiques, qu'elle soit une langue perdue, originelle, universelle, logique, artificielle etc. [...] Seul un universalisme (en l'occurrence une langue originelle ou une grammaire universelle) peut expliquer à la fois la diversité des langues et les langues spécifiques*. »

Nous avons fait un lien entre ce mythe et de son influence possible lors de la création de la République française qui aspirait à devenir une nation exemplaire. Nous voyons l'évolution

idéologique à laquelle est soumise la France, lorsque, sous influence européenne, elle doit transformer son modèle institutionnel monolingue et se faire le chantre du plurilinguisme. Les résistances manifestées sur plusieurs plans (notamment politiques avec certains partis) expriment surtout la crainte de perdre son identité fondatrice. Nous verrons dans la partie analyse que l'institution scolaire n'échappe pas à cette résistance.

Chapitre II. Le plurilinguisme en contexte

2.1 La Suisse : un système national fondé sur la diversité

D'autres pays, à l'instar de la France, se sont construits sur ce modèle de l'État-nation, ainsi l'Espagne (durant la période franquiste) et l'Allemagne au XIXe. Lüdi et Py rappellent que dans ces contextes, la monoglossie était « une vertu civique », que le bilinguisme et le mélange des langues « *étaient considérés comme éminemment dangereux pour les individus et les communautés* » (2003 : 12). Si nous ramenons cette remarque à notre cadre épistémologique, l'unique et le semblable sont les critères de référence normalisant, tandis que le divers et le différent représentent le danger.

Il existe pourtant d'autres modèles de construction sociale ou le divers et le différent sont incorporés. Au niveau de l'Europe géographique, plusieurs pays sont plurilingues, ainsi l'Espagne (depuis la chute du franquisme), la Belgique, la Suisse. Il suffit de passer une des nombreuses frontières qui délimitent le territoire français avec la Suisse, pour s'en convaincre. Voici un état qui s'est construit sur le principe de la diversité comme l'indique le préambule de la Constitution de 1999 : « *Le peuple et les cantons suisses [... sont] résolus à* ***renouveler leur alliance*** *et [...]* ***déterminés à vivre ensemble leurs diversités*** *dans le respect de l'autre et l'équité* ». Ce principe constitutionnel repose sur la volonté de vivre ensemble les diversités (notons le pluriel) qui s'inscrit dans le concept de *Willensnation,* caractéristique de la « suissitude ». Le *Willensnation* peut être défini par une recherche constante de consensus et un respect des minorités (Grin, 2010 : 10). Arrêtons-nous un moment sur la formule « renouveler leur alliance » qui renvoie à l'histoire de ce pays dont le pacifisme actuel repose sur la notion de compromis helvétique concédé après plusieurs siècles de conflits.

2.1.1 Survol historique de la Confédération helvétique

C'est en effet après une succession de conflits et de marquages frontaliers très précis que la Confédération s'est bâtie sur un principe d'alliance pacifiste qui va jusqu'à s'ancrer, au plan international, dans celui de la neutralité.

Après la colonisation romaine et plusieurs invasions, une frontière linguistique est établie au Xe siècle en Helvétie, entre Alamans et Burgondes. Elle est délimitée par la Sarine[6] et est encore aujourd'hui communément évoquée sous le terme de « Röstigraben » (la frontière du Rösti), qui

6 Rivière traversant longitudinalement l'actuel canton de Fribourg

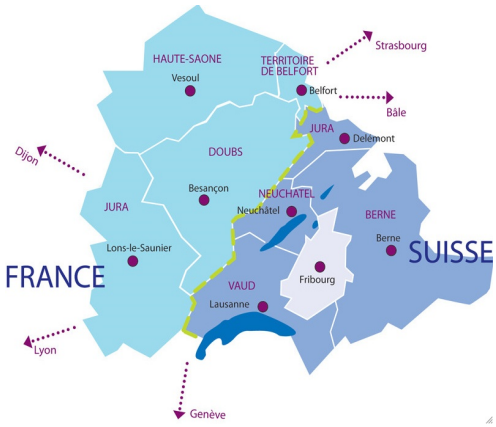
marque les clivages imaginaires ou réels entre suisses alémaniques et romands (Brohy, 2013).
Au XIe siècle, tout le territoire fait partie du Saint-Empire romain germanique. Au XIIIe siècle, trois communautés rurales, qui correspondront ultérieurement aux cantons de Uri, Schwytz et Nidwald, signent un accord d'assistance mutuelle et de préservation de leurs droits face aux menaces extérieures, accord qui pose les futurs fondements de la confédération et auquel se rallieront d'autres membres. Après bien des guerres avec les territoires voisins, causées par la Réforme, des conquêtes, et après l'ébranlement de la Révolution française qui impose à la Suisse de devenir République helvétique, instabilité et coups d'états se succèdent jusqu'à la médiation de Bonaparte et l'Acte de médiation de 1803 qui dote les 19 cantons suisses de nouvelles institutions. D'autres cantons se rallient, d'autres conflits intestins se succèdent jusqu'à la signature de la première constitution fédérale de 1848. Elle impose officiellement la Suisse comme un état fédéral, composé de cantons souverains et marque la naissance d'un état plurilingue qui auparavant était germanophone. (Nappey, 2007 : 54).

2.1.2 Le monolinguisme territorial du Canton du Jura

L'actuelle République et Canton du Jura, dernier né des cantons suisses où se situe une partie de notre recherche, hérite de ce destin tumultueux.
Sous la dépendance des Burgondes jusqu'en 999 puis de l'évêque de Bâle, il est rattaché au Saint-Empire romain germanique à partir de 1032. Lors de la Réforme du XVIe, il retourne sous la dépendance l'évêque de Bâle jusqu'à l'éclatement de la Révolution française qui l'annexe et proclame la République rauracienne, première république sœur de la République française. En mars 1793, elle devient département français du Mont-Terrible, puis est annexée à l'ancienne principauté de Montbéliard en 1797, au Département du Haut-Rhin jusqu'en 1815, date à laquelle le Congrès de Vienne l'attribue de nouveau à la Suisse, et en particulier au canton de Berne (germanophone). Pendant près de deux siècles, les Jurassiens militent pour leur indépendance qu'ils finissent par obtenir lors du référendum de 1978 (op.cit.).

Ce canton a donc été à plusieurs reprises sous domination francophone et germanophone pour se devenir officiellement et intégralement francophone. Il a une frontière commune (voir carte ci-dessous[7]) avec la France (Franche-Comté, Alsace du Haut-Rhin), le canton de Neuchâtel (francophone), ainsi qu'avec trois cantons germanophones, Berne, Soleure et Bâle-Campagne, chacun parlant son dialecte alémanique et ses variantes, en plus de l'allemand (*hoch Deutsch),* langue officielle.

7 Carte extraite du site : http://www.tracesecritesnews.fr/



Outre la langue française auquel le Jura s'est toujours identifié, même pendant les dominations germanophones, on y parlait jusqu'à récemment un patois issu de la langue d'oïl, inscrit dans la Constitution jurassienne (Moine, 1976) ainsi que d'autres parlers qui s'apparentent aux dialectes franc-comtois» (Kristol,1999)[8] .

Autant dire que si politiquement le Canton du Jura est suisse, il est, comme de nombreux cantons romands, héritier d'une latinité que ni les Burgondes, ni les Bernois n'ont effacée. Surtout il est « adossé à la France, patrie linguistique et source culturelle » (Chérix, 2012)[9]. Sa langue officielle est donc le français comme l'indique l'article 3 de la Constitution jurassienne qui déclare dans son préambule s'inspirer de la Déclaration des droits de l'homme de 1789.

Il s'inscrit donc comme canton francophone au sein d'une nation plurilingue. Cela ne signifie en aucun cas que l'on trouve toutes les langues nationales suisses dans le canton ni que celles-ci soient positivement perçues. L'alliance pacifiste permettant aux divers cantons de vivre ensemble repose sur le principe d'un plurilinguisme territorial lui-même porteur du principe de territorialité.

2.2 Le plurilinguisme territorial et individuel

Avant de définir ce principe de territorialité, il convient d'identifier les trois formes de contacts linguistiques distinguées par Lüdi et Py.

- Le plurilinguisme territorial où « d*eux ou plusieurs langues sont parlées sur un seul et même territoire, caractérisé par une certaine unité politico-géographique subdivisée, soit en régions unilingues* » - c'est le cas du Canton du Jura - soit par un parler composite.

8 http://www2.unine.ch/dialectologie/presentation, consulté le 20 juillet 2014.

9 http://www.paradoxes.ch/2012/01/la-suisse-romande-insaisissable-et-vivante/, consulté le 8 juillet 2015.

- Le plurilinguisme individuel parlé par un individu, une famille, ou un groupe maîtrisant deux ou plusieurs langues.
- Le plurilinguisme institutionnel pratiqué au niveau de l'administration d'une ville, d'un pays, d'une institution publique ou privée et « *qui offre ses services dans deux ou plusieurs langues »* (2003 : 15). C'est le cas de la Confédération helvétique qui correspond à la définition de Calvet :

> « *Dire qu'un pays est plurilingue ne signifie pas qu'en chacun des points de son territoire on trouve plusieurs langues en présence ou des individus plurilingues. Un pays plurilingue peut être constitué de l'addition de différents monolinguismes et ce n'est qu'en certains lieux particuliers, en certains points de convergence, que ces monolinguismes se rencontrent et produisent du plurilinguisme. La ville est un de ces lieux.* » (Calvet, 2011 : 59).

2.2.1 Répartition linguistique dans les cantons

2.2.1.1 Langues nationales et officielles

Le pays est composé de 17 cantons officiellement germanophones, de quatre cantons francophones, d'un canton italophone et de quatre cantons plurilingues, auxquels s'ajoutent deux cantons bilingues français-allemand (Fribourg et Valais), un canton bilingue allemand-français (Berne) et un canton trilingue allemand-romanche-italien (Grisons) » (Brohy, 2013).

Le plurilinguisme territorial suisse repose sur les quatre langues nationales définies dans l'article 4 de la Constitution qui correspondent aux quatre communautés autochtones de la Suisse et qui sont les langues nationales principales parlées par la population[10]. Le principe de territorialité des langues repose sur le fait qu'une seule langue est officielle en tout point du territoire (op.cit). La liberté de langue au niveau individuel est garantie dans l'article 18 de la Constitution. Cela signifie concrètement que quiconque s'adressant dans une des langues nationales à un représentant de l'État fédéral se verra répondre dans cette langue. Cela signifie aussi que chaque canton décide de sa langue officielle appelée aussi langue nationale locale, celle que les étrangers sont encouragés à apprendre (article 16).

Ces langues nationales sont l'allemand (64,9 % de locuteurs), le français (22,6 %), l'italien (8,3 %) et le romanche (0,5%). Les langues officielles sont l'allemand, le français et l'italien. Le romanche n'est langue officielle que dans la communication entre les autorités fédérales et les résidents romanches. Le plurilinguisme institutionnel implique que tout document émis par la Confédération

10 Selon une enquête menée en 2012 par l'Office fédéral de la statistique auprès d'une population résidente permanente âgée de 15 ans ou plus.

le soit dans la forme standard des trois langues officielles.

La Loi prend soin de préciser que « *dans les rapports avec les personnes ne maîtrisant aucune des langues officielles, les autorités fédérales emploient dans la mesure du possible une langue comprise d'elles »* (art. 6). Cette précision peut concerner le cas du romanche et de ses idiomes, des différents suisses allemands en vigueur dans les cantons alémaniques mais aussi le cas d'une personne ne parlant aucune des langues officielles ou nationales.

2.2.1.2 Usages des langues

L'usage des langues est défini dans la Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques du 5 octobre 2007 qui veut *« renforcer le quadrilinguisme de la Suisse, consolider la cohésion nationale, encourager le plurilinguisme individuel et institutionnel dans la pratique des langues nationales* » (art.1).
La loi régit l'emploi des langues parlées sur le tout territoire, dans la vie politique, sociale et scolaire, au sein de la Confédération - pour la politique fédérale et internationale- et des cantons - pour la vie politique, sociale et scolaire. Pour bien saisir cette spécificité, il est nécessaire de comprendre que « *le pouvoir fédéral n'est dépositaire que des compétences que les cantons veulent bien lui céde*r » (Grin, 2010 : 10). Certaines compétences, telles la politique étrangère, les affaires militaires, etc., reviennent au pouvoir fédéral, tandis que d'autres, telles la culture, la promotion économique ou l'éducation relèvent de la responsabilité exclusive des cantons.

La loi reconnaît la présence sur son territoire d'autres langues : des langues étrangères qui font l'objet d'un enseignement (est considérée comme langue étrangère une langue nationale parlée dans un autre canton ou une langue extra-territoriale comme l'anglais). Elle reconnaît aussi la place des langues premières des allophones (article 16c). Le plurilinguisme individuel est perçu comme normal.
Nous retenons de cette politique linguistique que le principe de territorialité autorisant un canton à décréter sa langue officielle ne favorise pas en soi le plurilinguisme individuel. C'est par l'octroi d'aides financières accordées aux cantons créant un environnement propice à l'enseignement d'une deuxième ou d'une troisième langue nationale que celui-ci a une chance de se développer. Le plurilinguisme individuel, s'il n'existe pas par transmission familiale ou par voie d'apprentissage d'une autre langue nationale, ne va pas forcément de soi et est promu par des incitations financières. Ceci indique l'effort concédé par la Confédération pour le favoriser et les résistances à s'approprier la langue d'un autre canton. Celle-ci peut être l'objet de rejet, tels l'allemand ou le suisse allemand

par les Romands, en raison de leur minorité linguistique et économique. Au niveau scolaire, il est attendu que les apprenants assurent des compétences dans une deuxième langue nationale au moins (art.15).

Une enquête menée en 2012[11] sur les langues parlées à la maison et au travail, relevait la domination de l'allemand et du suisse-allemand sur les autres langues mais aussi que 42,2% de la population interrogée utilisait habituellement plus d'une langue. L'anglais y apparaissait comme la langue principale de 4,6 % des locuteurs[12], à égalité avec un ensemble d'autres langues non précisées. En revanche, les langues minoritaires les plus parlées ont été répertoriées, telles que le portugais (3, 4%), l'albanais (2,6%), le serbe et le croate (2,5%), l'espagnol (2%), le turc (1,2%) et l'arabe (0,5).

2.3 Le plurilinguisme en chiffre, en France et dans le Canton du Jura

Le cadre plus circonscrit de notre étude correspond à deux territoires constitutionnellement monolingues : la France, plus précisément la Région Franche-Comté et la République et Canton du Jura. Ce monolinguisme décrété n'empêche pas la présence de nombreuses langues parlées sur ces territoires. Le grand recensement mené en France en 1999 révèle en effet que quelque 400 langues y sont parlées : 21% des personnes interrogées ont déclaré utiliser avec leurs proches d'autres langues que le français. Pour 15% d'entre eux, il s'agissait d'une langue issue de l'immigration, pour 6%, une langue régionale. Un cinquième de la population française est donc plurilingue (Grosjean, 2014 : 24-25).

En Région Franche-Comté, les chiffres de 2007 indiquent que 7 % des personnes sont issues de l'immigration et proviennent majoritairement des pays du Maghreb (essentiellement de l'Algérie et du Maroc), des pays du sud de l'Union européenne (Portugal, Italie et Espagne) et de Turquie[13]. Si nous n'avons pas d'indication sur les langues parlées, il y a de fortes chances pour que les langues de l'immigration soient toujours actives en 2015.

Dans le Canton du Jura, sur une population de 72'410 personnes, 4'640 parlent allemand, 64'166 parlent français, 2'273 parlent italien, et 6'312 parlent d'autres langues non spécifiées[14].

Il existe donc bien un plurilinguisme au sein de ces sociétés monolingues. Nous considérons le

11 Office fédéral de la Statistique, consulté le 01 août 2015.
12 À noter que les fonctionnaires internationaux et leur famille n'ont pas été pris en compte dans l'enquête.
13 Chiffres Insee : http://www.insee.fr/fr/insee_regions/fcomte/themes/thematiques/immigration_FC/4_Les_immigres_en_fc.pdf
14 Chiffres 2013, Office fédéral de la statistique : http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/05.html

plurilinguisme sous l'angle individuel en retenant avec Weinreich[15] que « *l'endroit où les langues entrent en contact n'est pas géographique mais bien dans l'individu bilingue* ». Nous convenons avec Lüdi et Py que le plurilinguisme se manifeste dès qu'il existe plus d'une langue dans l'environnement d'un individu et qu'il s'exprime, à des degrés de maîtrise divers, dans au moins deux langues. Dès lors, nous qualifierons de plurilingue tout individu en contact avec deux langues minimum.

15 Weinreich, cité par Lüdi et Py (2003 : 15).

Chapitre III. La langue incarnée

3.1 L'hétérogénéité de la langue

Dans une approche sociolinguistique, le plurilinguisme individuel repose donc sur le contact entre deux ou plusieurs langues. Mais l'individu parlant, acteur pluriel car impliqué dans plusieurs rôles et plusieurs communautés (Lahire, 2011) est porteur d'un parler, dans une même langue, sujet à la variation. C'est donc sous l'angle de la sociolinguistique variationniste que nous abordons le thème de l'hétérogénéité de la langue. Labov affirme que celle-ci est non seulement « courante mais qu'elle constitue le résultat naturel des facteurs linguistiques fondamentaux. » (1993 : 283). La variation s'exerce sous des pressions sociales, « *le social étant le champ de contradictions et d'affrontements dont la langue est partie prenante et partie prise dans ses divisions* » (Encrevé, 1976 : 11).

3.2 La communauté linguistique comme organisation de la diversité

Hymes considère la communauté linguistique comme une organisation de la diversité et le lieu où s'inscrit la variation comme « *une organisation des moyens linguistiques associés à un groupe social ou à un ensemble de situations* ». Elle est constituée d'individus parlant la même langue qu'ils soumettent à des changements, des sous-codes qui peuvent créer de l'inintelligibilité (1976 : 45). La variété « *n'est pas donnée par l'existence d'une langue commune mais par ce que les membres d'une communauté particulière ont fait des moyens linguistiques reçus, du point de vue de ce qui les unit et de ce qui les différencie des autres »* (op.cit.). Les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence bipartite, composée notamment d'un savoir linguistique (tel que la grammaire) et d'un savoir sociolinguistique (les règles de la conversation) (op.cit. : 47).

3.3 La polyphonie du sujet

Pour Hymes, la langue regroupe trois composantes : « *la grammaire définie par un modèle linguistique ; la provenance ou le lignage historique des moyens mis en œuvre par une grammaire ; le fonctionnement supposé de la langue commune dans une communauté donnée*. » (48)

Au plan individuel, la langue se manifeste dans la parole que nous définissons avec Benvéniste (1966) comme l'univers de la subjectivité qui s'exprime dans le style. Labov définit le style comme l'attention portée par le locuteur à son propre langage, du plus spontané au plus surveillé (1993). Selon la situation de communication, l'événement de communication régi par des règles d'usage et

l'acte de communication, l'individu choisit plus ou moins consciemment parmi des registres de langue que Hymes définit comme « *une organisation des moyens linguistiques selon un type de situations* » (1991 : 48). Nous insistons sur l'aspect inconscient car nous plaçons l'être comme sujet parlant mais aussi comme sujet parlé. Il est sujet parlé par la polyphonie des mots qui portent en eux tous les emplois faits par d'autres locuteurs dans d'autres contextes, au plan diachronique ou synchronique. Il est parlé par d'autres voix que la sienne extérieures à la situation de communication immédiate, ce qui fait du sujet un sujet pluriel malgré lui.

La situation d'énonciation dans le cadre de ses interactions avec autrui invite le sujet à élaborer à chaque instant le discours de l'un en fonction du discours de l'autre. C'est le principe du dialogisme identifié par Bakhtine que Montaigne a résumé par : « *la parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui l'écoute* » (cité par Anderson 1999 : 184). Mais qu'en est-il de la parole adressée à soi-même ou du discours intérieur ? Hymes déclare que « *l'activité mentale intérieure du sujet constitue, tout autant une expression extérieure, un territoire social* » c*ar « notre mode intérieur s'adapte aux possibilités de notre expression » qu'elle soit intérieure ou extérieure, elle est un pur produit de l'interaction sociale ce qu'il appelle l'idéologie du quotidien.* La « véritable substance de la langue » est constituée par le phénomène social de l'interaction verbale, donc chargée des discours des autres drainés par les mots employés. (1991 : 129-134). Dans le cadre de la théorie de l'énonciation, Todorov parle de dialogisme voire de polylogisme :

> *« tout sujet pratique en le sachant ou non une pluralité de discours ; le bilinguisme ou le plurilinguisme, c'est-à-dire la coïncidence entre un type de discours et une langue chaque fois différente, n'est qu'un cas particulier de dialogisme [...] Placer le bilinguisme dans le cadre du dialogisme, c'est aussi le considérer en relation directe avec le problème de la coexistence des modèles culturels au sein d'une société ou celui avec la multiplicité intérieure de la personnalité* » (cité par Abdallah Pretceille, 1991 : 98-99).

La pluralité de l'individu se manifeste dans sa parole. Il est en effet seulement besoin de prêter attention à notre parole intérieure pour percevoir combien elle est chargée des discours lus, entendus, échangés avec autrui. Les opérations de raisonnement ont lieu selon une dialectique entre un soi spontané et un soi raisonneur, qui pourrait prendre la place d'un parent ou de toute autre personne investie d'une mission éducative ou représentant une autorité ou un point de vue qui divise le sujet. Cela peut s'avérer problématique lorsque deux positions contradictoires s'affrontent. Nous verrons que c'est parfois le cas de jeunes élèves allophones scolarisés, écartelés entre une injonction

parentale plus ou moins tacite de fidélité à la langue familiale/ancestrale et une injonction scolaire de renoncement à cette langue.

L'individu pluriel est donc porteur de l'hétérogénéité de la langue, incarnée dans la parole, mais il est aussi porteur de l'hétérogénéité de tout le langage. Dolto (1994) a montré combien le corps du bébé encore dépourvu de parole est son premier lieu d'expression à travers les symptômes et les maladies.

3.4 Le répertoire verbal

D'un point de vue intra-linguistique, l'individu a recours à des variations dans sa langue en fonction de la communauté linguistique au sein de laquelle il s'exprime et de la situation de communication. Il est aussi parlé de façon inconsciente par la polysémie des mots et par un dire qui lui échappe, dont il ne connaît pas l'origine. D'un point de vue extralinguistique, il utilise des mots qui migrent d'une langue à l'autre, témoins des échanges entre différentes cultures. Il peut être locuteur de plusieurs langues selon son parcours familial, scolaire, personnel, et professionnel.
C'est dans cet ensemble général que peuvent être rangés tous les changements de codes, de styles, etc. Hymes précise que « *beaucoup de phénomènes traités séparément sous des rubriques tels que multilinguisme, diglossie, langues standards, littéraires ou religieuses [...] devraient être examinés ensemble, comme relevant tous en partie des phénomènes de répertoire*. » (1991 : 49). Cette notion fait éclater la catégorisation mise en place lors de l'élaboration de la linguistique traditionnelle. On peut lui substituer avec profit celle de continuum évoquée par Grosjean (2014 : 57) : à l'une des extrémités, l'individu est en mode monolingue, à l'autre bout, il communique avec d'autres individus plurilingues ; entre les deux se trouvent tous les modes intermédiaires. C'est de part et d'autre de ce continuum que l'individu puise et gère les alternances codiques. Dans cette optique, il n'est plus possible de traiter le bilinguisme ou la diglossie « *comme un phénomène particulier faisant problème [...]. La véritable catégorie est celle du répertoire verbal* » (Hymes, 1991 : 49) dans lequel l'individu évolue, opère des glissements, des zones intermédiaires, voire des interlangues, là où s'élaborent des pidgins et des créoles.

Traiter le bi/plurilinguisme comme un phénomène à part équivaudrait à morceler un individu entre deux/plusieurs cultures/langues et à vouloir classer dans chaque culture/langue chaque trait de sa personnalité, ce qui est d'une part impossible et d'autre part, ce qui interdit l'interstice, ce lieu de passage, de transition dans lequel sont permis les échanges, les glissements et les passages, là peut-

être où se trame le métissage (Calvet, 2011).

3.5 La langue indissociable de la culture

Pour Benvéniste, langue et culture sont les deux facettes d'une même médaille. Dans une culture « *s'intègre toute l'épaisseur d'autres cultures. C'est en cela que la langue peut être révélatrice de la culture* » (1974 : 23). Qu'il s'agisse de locutions issues de périodes historiques antérieures, comme l'expression « je suis votre homme » datant de la période féodale, ou d'adaptations ou de traductions héritées d'une autre langue et d'un autre système culturel comme « retourner au bled », la culture, d'un point de vue diachronique ou synchronique, fait partie intégrante d'une langue. Par conséquent, lorsque nous évoquons la diversité linguistique nous évoquons implicitement la diversité culturelle. Si la langue est porteuse de diversité culturelle, l'homme est en intrinsèquement tissé.

3.6. Acquisition de la langue

Dans le cadre de la théorie psychanalytique, Sibony écrit que tout être parle la langue de son père et de sa mère, chacune étant chargée de fonctions parentales symboliquement différentes (cité par Anderson 1999 : 332). Nous voyons d'emblée se manifester la pluralité de l'être déjà évoquée supra sous un autre plan. L'enfant est issu de deux individus porteurs chacun de leur culture familiale et de tout l'héritage corollaire. L'identité plurielle de l'être peut donc aussi être perçue sous cet angle : elle se construit dans le rapport au père et à la mère, c'est-à-dire dans l'altérité[16].

3.6.1 Définition de la langue maternelle ou langue 1

Il convient désormais de nommer plus précisément, d'un point de vue sociolinguistique, les deux langues minimum caractérisant le plurilinguisme individuel. Pour l'une d'elle, l'expression « langue maternelle » revient couramment, notamment par les locuteurs français et jurassiens de notre corpus. Nous avons vu avec Tabouret-Keller qu'au cours de l'histoire des États, le concept de langue maternelle a servi à des fins idéologiques différentes. Comment de nos jours est-il alors perçu ?
Nurith Aviv, cinéaste israélienne et réalisatrice du documentaire *D'une langue à l'autre/Misafa Lesafa*[17] interrogeant le rapport entre l'hébreu biblique et l'hébreu vernaculaire, pose la question :
« *Qu'est-ce qu'une langue maternelle ? Je ne sais pas répondre. Est-ce la langue de la maison, la langue de mes premiers mots ou l'autre langue, celle de la rue, de l'école, la langue que j'ai appris à lire et écrire ?* » (2011 : 7). Pour comprendre la portée de cette interrogation, précisons que pour

16 Anderson, op. cit.
17 Éditions Montparnasse, 2011.

cette auteure, née à la fin de la Deuxième Guerre mondiale, la langue de la maison est l'allemand et parfois un hébreu « *teinté d'accent et souvent pauvre et approximatif* » (op.cit). La langue de la rue est l'hébreu vernaculaire. La langue de l'école est l'hébreu standard, dans lequel les apprentissages fondamentaux sont enseignés.

Cet extrait invite à envisager la problématique de la langue sous deux aspects : celui de la variation (vue précédemment) puisque l'auteur distingue l'hébreu de la rue de celui de l'école, et celui de la pluralité linguistique, puisque l'auteur parle plusieurs langues dès l'enfance. Comment définir la langue maternelle dès lors que les trois langues évoquées ont permis à notre auteure de se construire comme personne ?

La psychanalyse a sur la langue maternelle une approche inféodée à la mère nourricière. Pour Freud, la langue est comme la peau, c'est-à-dire constitutive de l'enfant dont le lien à la mère est le premier processus d'identification puis à partir de duquel il va expérimenter sa différenciation lors du processus de séparation. C'est ce qui permet à Golse d'affirmer que :

> « *Pour que l'enfant puisse supporter [l']absence [de la mère], condition de son autonomie, il faut qu'il ait pu l'intérioriser, la constituer comme objet interne sécurisant. Avec la capacité de se la représenter intérieurement lorsqu'elle est absente, il accède à une capacité de symbolisation plus élaborée sur laquelle s'étayeront les débuts du langag*e » (1997 : 20).

L'enfant se constitue dans et par le langage et dans la langue que lui parle sa mère. Cette langue est tout le langage. C'est celle qu'il va s'efforcer d'apprendre au cours des trois premières années de sa vie, dans laquelle il va construire son identité et vivre ses premiers affects. Nous parlons là de langue maternelle, au sens de la langue parlée par la mère ou de sa figure symbolique.

Il se peut que dans l'environnement familial de l'enfant, plusieurs langues soient parlées simultanément. Calvet présente le modèle de la structure familiale sénégalaise qui implique pour les enfants d'apprendre la langue du père et de la mère (venue souvent d'une autre ethnie), ainsi que les éventuelles langues des demis frères ou cousins lorsque le père et les oncles ont d'autres épouses d'origines ethniques différentes. Il distingue les langues affectives - marquant les origines ethniques de l'enfant dans lesquelles il est éduqué - des langues fonctionnelles, utiles pour le travail (op.cit.).

D'un point de vue sociolinguistique, la langue maternelle est donc un concept teinté d'ethnocentrisme occidental car plusieurs langues peuvent jouer ce rôle. D'autre part, cette perception, qui relève, selon Prieur, d'une dimension imaginaire de la langue (2007), peut évoluer au cours d'une vie. L'écrivain Aharon Appelfeld en atteste. Né en Roumanie en 1932 avec

l'allemand comme langue maternelle et émigré en Israël en 1946, il déclare : « *aujourd'hui, je n'ai pas d'autre langue, L'hébreu est ma langue maternelle, je rêve, j'écris en elle* » (2011 : 18).

Nous considérons avec Dabène que « *la langue maternelle est celle dans laquelle s'est organisée la fonction langagière elle-même en tant que fonction symbolique primordiale et celle qui a accompagné la construction de la personnalité* » (1994 : 15). Nous ne retenons pas la deuxième partie de la phrase car elle est démentie par les auteurs cités supra ou d'autres tel Canetti. Nous retenons avec Lüdi (2006) que la/les langues maternelles est/sont la/les première(s) langue (s) que l'enfant apprend. Nous la/les nommerons désormais langue(s) 1 ou L1.

3.6.2 Définition de la langue 2

Lorsque deux langues minimum sont présentes depuis la naissance, les psycholinguistes parlent de bilinguisme précoce et simultané. Quand la deuxième langue est introduite après trois ans, ils parlent alors de bilinguisme précoce et consécutif (Adelilah-Bauer, 2006 : 27). Avec Lüdi (2006), nous nommerons langue seconde ou L2 toute langue introduite dans l'environnement de l'enfant après la ou les L1.

Les enfants qui commencent l'école dès deux ans en France - dès quatre ans dans le Canton du Jura - et qui sont pour près d'un quart d'entre eux issus de la migration, sont plutôt en situation de bilinguisme précoce et consécutif. Ils sont nés et ont découvert le langage dans la L1. En entrant à l'école, ils vont découvrir formellement la L2. Afin d'identifier le développement linguistique de la L2, il convient de détailler préalablement les étapes d'acquisition du langage en L1.

3.7 Les étapes de l'acquisition du langage

Cabrejo-Parra (2014) distingue la transmission du langage de son enseignement. Le premier se transmet naturellement par la culture et la langue familiale et prépare le processus de transmission du second qui se fera par des moyens didactiques. L'enfant (étymologie, infans : qui ne parle pas) accède au langage lors de sa deuxième naissance qui est celle du psychique : « *il sort du ventre de sa mère pour tomber dans le ventre de la langue dont il ne sortira jamais* »[18].

3.7. 1 Entre 0 et 3 ans

D'après Kern, les comportements langagiers de l'enfant de 0 à 3 ans prédisent le comportement social ultérieur. Ils sont donc particulièrement déterminants.

« Avant trois ans, de nombreuses compétences se manifestent. L'enfant passe du geste non

18 Conférence : http://www.lefildesimages.fr/conference-petite-enfance-et-construction-de-la-langue-orale/

communicatif au geste empreint de sens, des vocalisations à visée d'exercice au babillage signifiant, de la compréhension de situations routinières à la compréhension de phrases hors contexte, de la production de mots isolés à la combinaison de mots en phrases simples » (2005 : 273).

Les enseignants de maternelle sont rendus attentifs à la détection d'indices qui marqueraient des troubles, soit du langage, soit de la communication (EN, 2015). Les premiers apparaissent au niveau de la production ou de la réception et peuvent relever d'un accès tardif au langage, les seconds se manifestent dans la communication pré-linguistique par des « *difficultés à saisir et utiliser la mimique, le regard et le geste* » (Danon-Boileau, 205 : 301). C'est pourquoi il est particulièrement difficile pour des enseignants ayant des enfants âgés de deux ans ou trois de distinguer ce qui peut relever du simple retard langagier, du processus normal d'apprentissage en L1 ou L2 ou du trouble de la communication (Thamin 2015). Pour des enfants plurilingues ou amenés à le devenir lors de la seconde socialisation, cette distinction est encore plus difficile à établir (d'après l'analyse de discours des locuteurs de notre corpus).

Nous allons aborder de manière synthétique les étapes cruciales d'acquisition du langage en nous appuyant sur Kern (2005) et Danon-Boileau (2005).

Dès les premiers jours, l'enfant possède les compétences de communication qui vont lui permettre d'entrer en interaction avec sa mère. La période 0 à 5 mois correspond à la phase de l'échange mimique, par le regard et le sourire : l'enfant réagit à la voix, repère les indices prosodiques et discrimine les phonèmes de sa L1. De 5 à 8 mois, il émet des sons vocaliques et commence à contrôler son articulation. De 6 à 10 mois, il entre dans la phase du babillage, d'abord dupliqué puis diversifié. Krail précise qu'à partir de 6-8 mois, « *la perception des voyelles semble être affectée par les contraintes de la langue maternelle* » (2012 : 24). Cabrejo-Parra (op.cit.) indique que dans son babil, l'enfant est déjà enchaîné à une culture dont il reproduit la structure de la langue. L'espace vocalique se met en place vers 10 mois. Pendant cette période, le bébé s'appuie sur la prosodie et les mots grammaticaux qui sont les deux sources d'information permettant de construire une ébauche de la structure syntaxique des phrases. Cette période est aussi marquée par les premiers gestes communicatifs (le pointage) et le début de la compréhension des mots en contexte.

La période entre 8 et 12 mois marque un tournant dans le développement de la communication car l'enfant sait exprimer des intentions et des émotions qu'il accompagne d'émissions vocales. Vers 10-13 mois apparaissent les premières formes de mots permettant à la communication orale de s'engager plus distinctement. Les repérages consonantiques se différencient (Kail, 2012). C'est la

période des onomatopées qui se développent avec la motricité. De 12 à 16 mois, la compréhension des mots augmente de 50 %. La phase comprise entre 16 et 20 mois correspond à une explosion lexicale.

De 20 à 24 mois, le tractus vocal a atteint ses dimensions spécifiques humaines. L'enfant est capable de combiner regard, pointage et vocalisation. Les premières combinaisons de mots apparaissent (deux, selon Danon-Boisseau) ainsi que les « marqueurs syntaxiques (déterminants, pronoms, genres, nombres, adjectifs, temps, etc.) Entre 24 à 36 mois, l'enfant fait l'apprentissage du fonctionnement de la morphosyntaxe et produit des phrases simples. Il se concentre sur la situation de communication. On note à cet âge une diversification des pronoms (Boisseau, 2005 : 11). On observe aussi un décalage entre la compréhension et la production.
À partir de 4 ans, le schéma narratif se construit progressivement ainsi que le système temporel (utilisation des trois temps, présent/passé composé/futur, éventuellement du conditionnel).

3.7.2 Les universaux de l'acquisition du langage

En apprenant à parler, l'enfant acquiert le langage une fois pour toutes grâce aux interactions avec son entourage (Abdelilah-Bauer, 2006 : 12). C'est au cours de cette acquisition qu'il acquiert aussi des savoirs linguistiques, dans une ou plusieurs langues, en cas de bilinguisme précoce et simultané. Le babil des bébés contient tous les phonèmes des langues naturelles mais vers sept mois, ils ressemblent davantage à ceux de sa/de ses L1. C'est vers 10-12 mois que les capacités réceptives vont se réorganiser et se concentrer sur les phonèmes des langues environnantes.

D'après Kern, certaines caractéristiques du développement du langage sont universelles. Nous en évoquons quelques-uns. Ainsi le babillage, qui fonctionne sur le type consonne/voyelle dans toutes les langues du monde. Il existe aussi une base commune universelle des premiers mots produits par des enfants en phase d'acquisition. Ils renvoient d'abord aux personnes, objets et jouets présents dans l'environnement de l'enfant, aux noms d'animaux et de nourriture.
La phase d'explosion lexicale serait universellement établie bien que certains scientifiques la situent vers 24 mois plutôt que vers 16-20 mois. Cette phase s'expliquerait par la maîtrise d'au moins trois capacités : catégoriser les objets du monde, rappeler des mots stockés en mémoire et articuler des sons plus complexes.
Ce schéma des différentes étapes peut toutefois varier d'un enfant à l'autre en fonction de « *variables exogènes telles que la langue à acquérir* », la stimulation reçue par l'enfant dans son entourage et du processus cognitif propre à chacun.

3.8 Rencontre des enfants allophones avec la L2

Selon les études neuropsycholinguistes les bilingues précoces ont un système phonologique unique dans lequel sont localisés les systèmes phonétiques de la L1 et de la L2. Cependant la fixation des langues différerait selon le type de bilinguisme. L'âge du premier contact avec la L2 influe sur les phases de développement du langage bilingue (Abdelilah-Bauer, 2006.). La littérature distingue le bilinguisme précoce simultané (lorsque deux langues sont introduites dès la naissance de l'enfant) du bilinguisme précoce consécutif (lorsque la deuxième langue est introduite avant trois ans) et du bilinguisme tardif (après six ans). Nous nous concentrons uniquement sur le développement du bilinguisme précoce consécutif, appelé aussi semi-précoce (Dalgalian, 2000), terme que nous trouvons plus explicite.

Ce bilinguisme concerne les enfants issus de la migration entrant à l'école maternelle dont certains ont déjà été en contact avec le français et d'autres pas. Cette rencontre avec la L2 va propulser ces derniers dans une situation de diglossie, c'est-à-dire, selon Tabouret-Keller, lorsque « *deux variétés d'une même langue ou deux langues distinctes remplissent des fonctions sociales et institutionnelles différenciées, généralement complémentaires* ». Avec Perregaux, nous qualifions ces enfants d'allophones : « *personne qui connaît une ou plusieurs autre(s) langue(s) que celle(s) du milieu dans lequel elle se trouve »* (1994 : 157). C'est bien de ces enfants-là qu'il est question dans notre corpus, c'est-à-dire d'enfants nés en France ou dans le Jura suisse, plus ou moins familiarisés et acculturés au français. D'autres, aussi nés en France ou en Suisse, ont grandi jusqu'à quatre ans dans l'environnement exclusif de leur L1. C'est à l'école qu'ils vont faire la découverte et l'apprentissage du français, au même titre que la plupart des enfants migrants récemment arrivés.

Nous distinguons la découverte de l'apprentissage. Car si le second concerne tous les enfants entrant à l'école maternelle, qui tous vont devoir apprendre le français normé de l'école, les allophones vont devoir expérimenter en même temps la découverte de cette langue. Le tissu linguistique et le parcours biographique de la classe ne sera donc pas homogène, ce qui, nous l'avons vu en début de ce chapitre, est problématique pour l'école. Les enfants francophones connaissent déjà plus ou moins le français par la voie de la transmission familiale, ils auront pour mission d'apprendre le français scolaire. Les allophones auront la double tâche d'apprendre le français scolaire et une nouvelle langue. Pourtant, jusqu'en 2011[19], l'école maternelle ne prenait pas cette différence en

19 Date à laquelle le programme de l'école maternelle s'est intéressé officiellement à ces enfants, voir le Document : *L'école maternelle, programme 2011*. EN/CNDP.

considération, au nom *« d'un traitement pédagogique et didactique de type égalitaire »* justifié par l'EN (Goï, 2014 : 26). Cette non-différenciation peut être interprétée comme un déni de l'altérité motivé par la volonté de créer du commun, de l'homogène évoquée précédemment.

Pourtant, les enfants allophones sont caractérisés par la diversité linguistique. Ils ont au minimum une L1, première langue apprise en contexte familial lors de la première socialisation, et la L2, langue de la seconde socialisation. Cette dernière a une fonction sociale et institutionnelle complémentaire. Elle correspond à la définition attribuée par Cuq au français langue seconde : c'est une langue de nature plus ou moins étrangère. En tant que langue officielle, elle a un rôle particulier dans le développement mental de l'enfant puisqu'elle est appelée à devenir celle des apprentissages scolaires. (Cuq, 1980). « *Sur le plan psychologique et cognitif, la formation de l'enfant va être affectée par cette langue non première qui, lors de son apprentissage s'achemine vers une situation de plurilinguisme. » (ref)*

3.9 Développement langagier en contexte scolaire

Le jeune enfant se développe de façon globale à plusieurs niveaux, socioaffectif, psychomoteur, intellectuel, langagier. Sur ce plan, Kail rappelle qu'il est déterminé par quatre facteurs : le développement cognitif, les capacités linguistiques, les propriétés spécifiques de la langue à acquérir et l'interaction sociale (citée par Allès-Jardel, 2011 : 50). L'acquisition de la langue est le résultat d'une action entreprise conjointement entre un adulte qui sait et un enfant qui ne sait pas encore. L'enfant construit son langage et ses structures cognitives dans les premiers échanges, dans la fonction pragmatique et sémiotique du langage, à l'intérieur « *de situations adaptées où le rapport avec le réel est médiatisé par l'adulte* ». Le décodage ne peut se faire que dans l'interaction avec des personnes parlant la langue et dans les utilisations du langage dans l'action (op. cit. : 65). Pour le dire avec Dalgalian *« le langage est ce qui exprime son développement et ce qui le favorise. [...] Les langues sont donc produits et facteurs de cette construction permanente, dans laquelle les activités scolaires tiennent une place décisive »* (2000 : 42).

Dans cette optique, il convient de concilier besoins d'expression et apprentissage langagier. Dalgalian identifie quatre axes permettant d'articuler ceux-ci : le jeu, l'expression sous toutes ses formes (corporelle, graphique, verbale, vocale, plastique, musicale, etc.), la découverte du monde et la construction des premiers savoirs. Ce sont les trois axes sur lesquels reposent les objectifs de l'école maternelle (programme 2015). Ils sont, d'après Dalgalian, aussi favorables au développement

langagier en L1 qu'en L2 car ils s'appuient sur une pédagogie ludique et active, ancrée dans l'aspect pragmatique du langage. L'enfant perçoit que la langue lui permet d'agir sur l'autre et d' « *interagir sur l'autre pour modifier quelque chose dans la situation ou dans l'environnement* » (49). Il expérimente les aspects illocutoire et perlocutoire de la langue (Austin, 1991).

Dalgalian identifie par ailleurs trois compétences nécessaires dans l'acquisition de la langue : communicative, cognitive et textuelle. La compétence de communication est travaillée dans des activités psychomotrices qui sollicitent le corps dans l'espace, dans le cadre du groupe, dans la découverte de l'environnement laquelle sollicite aussi la compétence cognitive. En effet, dans le jeu et l'action, l'enfant résout des problèmes complexes ludiques, cognitifs et expressifs dans la langue. « *Tout acquis dans la langue est assimilé et rendu disponible »* (op. cit. : 45).

La compétence pré-textuelle consiste à savoir extraire du sens à partir d'un texte reçu par le canal sonore (conte, lecture d'histoire) dans lequel tous les référents sont absents. L'enfant doit donc faire un effort d'évocation. C'est dans cette écoute du texte écrit qu'il développe la compétence narrative et s'inscrit comme un être de récit. Cette compétence pré-textuelle fait appel à deux autres que Cummins (cité par Dalgalian : 73) nomme « avance sémantique et familiarisation précoce au texte oralisé ». La première concerne l'aisance conceptuelle et la maîtrise du vocabulaire. Elle permet de construire un monde de mots-images dans un univers narratif et se développe avec profit dans le conte. La seconde permet de développer la compréhension du sens, d'anticiper et de faire des hypothèses ainsi que de décoder tous les indices linguistiques. La rencontre répétée avec les histoires ou contes permet de les mémoriser.
L'absence de compétence pré-textuelle (notée chez les enfants à qui l'on a pas lu ou raconté d'histoire pendant leur petite enfance) permet plus difficilement le développement de la compétence textuelle sur laquelle va arc-bouter l'apprentissage de l'écrit. Selon Skutnabb-Kangas cette absence générerait un semi-linguisme en L2, c'est-à-dire que si la compétence de communication est suffisante pour la vie quotidienne, elle ne l'est pas pour la compréhension et la production écrites ainsi que pour l'accès à une compétence cognitive en L2. Cela occasionnerait un retard linguistique en L2, générateur d'échec scolaire (Dalgalian, 2000 : 76-77).

À ces deux compétences, s'ajoute la compétence culturelle que Dalgalian (p. 60) qualifie de péri-compétence linguistique. Elle est clairement liée à celle de la communication mais elle est aussi présente dans la compétence pré-textuelle, puisque les récits véhiculent des codes et références culturelles.

3.10 Acquisition de la L2 en contexte scolaire

Sur le plan sociolinguistique, Abdelilah-Bauer (citant Filmore, 2006 : 85-86) souligne que « *la première tâche de l'enfant exposé à une L2 est d'établir des relations sociales avec ses interlocuteurs* » d'entrer en communication avec les autres enfants qui, du fait de la divergence entre les langues, se déroulera d'abord sur le mode non-verbal. La compétence communicative constitue le premier seuil sur lequel l'enfant va bâtir des compétences cognitives puis textuelles.

Au niveau cognitif, la construction de la L2 procède par quatre stades : une première phase dans laquelle l'enfant découvre qu'il parle une autre langue que celle de sa maîtresse. N'ayant pas d'autres moyens que sa L1 pour s'exprimer, c'est elle qu'il utilise. On observe ensuite une deuxième phase de mutisme actif où, s'apercevant qu'il n'est pas compris, l'enfant se tait et communique en mode non-verbal tout en étant très actif au niveau cérébral et en s'imprégnant de la L2. Dans la troisième phase, il utilise un langage « télégraphique » fait de formules figées et concises à partir desquelles il apprend à construire des phrases. Par exemple, le « ç'a moi » va progressivement devenir « ç'a ma voiture » et va aboutir, lors de la dernière phase, à la production de phrases correctes, « c'est ma voiture ». (op.cit. : 87-92).

L'enfant allophone a déjà une expérience et un bagage langagiers en L1. L'acquisition de la L2 a lieu a un stade intellectuel plus avancé que lorsque la L1 s'est mise en place. Les deux langues se construisent dans le système autonome de chacune. Pour Cummins, la L2 se construit sur les compétences acquises en L1 (2001 : 75-100). Des transferts partiels de compétences en L2 pourront se faire vers la L1. C'est pourquoi il est important pour les enfants allophones que les compétences cognitives développées dans le cadre scolaire de la L2 continuent aussi de se développer en L1, étant donné qu'à deux-trois ans un enfant est encore en construction de celle-ci. « *Quand les deux langues bénéficient également d'un parcours éducatif complet, les trois types de compétences sont acquises dans l'une et l'autre, bien qu'avec des différences de rythme et de contenus ».* (Dalgalian, 2000 : 48). Les transferts d'une langue à l'autre étant permanents, ils évitent de faire les mêmes opérations deux fois. « L*a compétence même très partielle, acquises dans une langue va lui servir de 'point d'appui' pour la transférer dans l'autre, en se contentant de 'l'adapter' aux outils formels (rhétoriques, grammaticaux, lexicaux, etc.) de l'autre langue : les transferts ne le dispensent pas d'apprendre ce qui est spécifique* » (op. cit.).

Nous avons vu que les deux compétences communicatives et cognitives se développent dans les

interactions entre pairs (communicative) et en situation de jeux (cognitive). Quand la compétence pré-textuelle est développée d'abord en L1, que l'avance sémantique et la familiarisation avec le texte précoce sont assurés, le transfert en L2 s'accélère. À défaut, il est nécessaire de renforcer cette compétence en L2 par le biais d'un apprentissage intensif en français.

La compétence culturelle ne correspond pas à une étape de l'apprentissage de la L2 mais elle l'accompagne à tous les stades. Dans le cas de bilinguisme précoce et simultané, elle s'imbrique naturellement avec la langue. Dans le cas de bilinguisme semi-précoce, les savoirs culturels devront être acquis de façon plus explicite. Pour les allophones, la tâche d'acquérir la culture scolaire se double là encore d'acquérir celle drainée dans la L2.

3.11 Pédagogie du langage à l'école maternelle française

Nous l'avons mentionné, jusqu'en 2011, l'EN ne s'était pas préoccupée de la diversité linguistique des enfants allophones. Dans le programme détaillé de 2011, *Le langage à l'école maternelle,* l'EN, décrit avec précision les attendus de l'école française pour rendre à terme les élèves compétents dans la maîtrise de la langue. Dans la petite enfance, l'EN la classe en deux formes : le langage de situation et le langage d'évocation. Le premier est « *factuel, assez limité, puisqu'une partie du sens, portée par la situation elle-même, échappe au discours sans dommage pour la compréhension* » (EN, 2001 : 7-8) Ce second « *est précis et structuré [...]Il s'apparente au langage écrit en tant que forme décontextualisée* » (op.cit.). Sans en avoir toutes les marques, il en a « les caractéristiques essentielles » (p. 8).
La pédagogie du langage de l'école française s'articule autour de deux axes :
- « *une approche intégrée* » qui considère le langage dans sa fonction sociale, un véhicule pour communiquer, « *partager découvertes, idées, connaissances, points de vue, émotions, etc. dans la vie et les activités scolaires ; il progresse de façon naturelle.*
- *des moments structurés où les objectifs ciblés sont travaillés pour eux-mêmes.* » Il fait l'objet d'un entraînement et d'une aide explicite (p. 12) car il s'agit d'un nouvel apprentissage qui vise à la maîtrise de la forme discursive propre au langage d'évocation

La familiarisation avec l'écrit permet d'avoir un rapport plus distancié avec la fonction première du langage et de se concentrer sur les éléments formels (sonores, graphiques et textuels) qui le constituent. Comprendre cet aspect du langage suppose un travail méthodique entrepris dès la petite section par un travail de segmentation de la langue orale en syllabes (par des comptines notamment)

puis en unités plus petites, les phonèmes. Ce travail se complexifie ensuite par la découverte de la relation entre l'oral et l'écrit via la mise en correspondance entre lettres et sons, lexèmes et graphèmes. Ainsi, à partir de la grande section de maternelle, le rapport entre forme orale et écrite, entre syllabes et phonèmes, fait l'objet d'un apprentissage systématique. Le premier se construit sur le développement de la conscience phonologique, le second sur la compréhension du principe alphabétique. C'est vers six ans qu'apparaissent les premiers signes de la conscience phonologique lors de l'entrée au CP où commence l'apprentissage formel de la lecture. (EN, 2011).

3.11.1 Attitudes favorisant l'acquisition de la L2 par les allophones

Nous avons vu dans les paragraphes précédents que les élèves allophones avaient besoin d'une méthodologie d'apprentissage adaptée. L'EN semble avoir pris la mesure de cette nécessité puisqu'elle consacre une partie du chapitre 5 de son programme 2011 à proposer des lignes directives allant dans ce sens.

Elle rend les enseignants attentifs aux attitudes adéquates : accueillir les enfants dans leur globalité et prendre en compte la L1. Le texte de 2011 prend soin de préciser : « *ces enfants non francophones ne doivent pas être regardés comme des élèves en difficulté : ils ont des capacités et des acquis équivalents à ceux de leurs camarades* » (p. 98). Nous verrons dans la partie III que ces précautions oratoires sont d'autant plus nécessaires qu'elles ont du mal à contrer les représentations d'un certain nombre d'enseignants pour qui allophonie et difficultés sont souvent synonymes.

Les préconisations vont en faveur d'une immersion totale des enfants pour l'arrivée en début de petite section. Elles vont dans le sens de Goï qui déclare que « *l'inclusion scolaire est l'une de voies de l'engagement des enfants allophones vers une réussite qui fait sens pour eux »* (2014 : 25). Le cadre des réflexions de Goï concerne l'école primaire mais elles peuvent tout à fait s'appliquer à l'école maternelle. La question que pose Goï est de savoir comment l'altérité dont les allophones sont porteurs de façon plus visible/audible que les autres enfants, du fait de la L1 différente du français, est appréhendée par l'institution scolaire. L'EN y répond de la manière suivante : l'enseignant est invité à faire montre de tolérance, à accepter des phases d'observation voire de silence ou de mutisme, à référer à la « *culture d'origine* » de l'enfant, à être « *sensible aux codes culturels* » (ne pas regarder l'interlocuteur en face par exemple). Il ne contraint pas l'enfant à répéter devant les autres. Il doit aussi le laisser s'exprimer dans sa langue et le laisser communiquer dans cette langue avec d'autres locuteurs. (EN, 2011 : 99-100).

En d'autres termes, la L1 est acceptée dans le cadre de la classe, l'enseignant est conscient qu'une période de latence est nécessaire pour l'enfant avant de s'essayer à répéter ou à exprimer quelques

mots en français. L'EN préconise de valoriser la culture d'origine, sans toutefois expliquer comment.

D'un point de vue pédagogique, il est stipulé que l'enseignant doit veiller à « mettre des mots sur tout », adapter son « parler professionnel », c'est-à-dire maintenir un langage construit « même si l'enfant ne comprend pas ou pas tout ». Il doit travailler particulièrement la phonologie française et réserver de courts moments à l'enfant (cinq minutes par jour avec chaque allophone et deux ateliers hebdomadaires de groupes) pour « *créer des conditions de renforcement par une relation et un étayage plus 'serrés' que dans un groupe plus large* ». (p. 99-101). Les préconisations sont un peu plus floues car nous ne constatons pas de différence entre ces recommandations avec celles requises envers les autres enfants si ce n'est les cinq minutes (qui semblent bien peu) quotidiennes en relation interindividuelle. Ces intentions louables ne travaillent pas vraiment le cœur de la problématique qui est de prendre appui sur les compétences en L1 pour construire celles en L2. Une chose est d'accepter que l'enfant parle sa langue en classe, une autre est de s'intéresser à cette langue au point de l'inclure dans des activités langagières qui concernent toute la classe.

C'est donc très récemment que l'EN commence timidement à associer apprentissage du langage oral en français et diversité linguistique. Dans la Loi du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'École de la République, cette mission est dévolue aux Casnav (Centre d'accueil et de scolarisation des élèves nouvellement arrivés) qui ont pour charge de « *coordonner des modules de formation permettant à tous les enseignants de mieux comprendre la diversité culturelle et de tirer profit du plurilinguisme, afin de permettre aux élèves de meilleurs apprentissages »* (EN, 2013 : 17). Mais c'est dans le programme 2015 de l'école maternelle qu'une approche globale à la diversité linguistique est clairement proposée à l'intention de tous les enfants. Dans le chapitre 1, intitulé *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*, on lit :

> *« À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines…) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales, les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur.* »

Cette proposition s'adresse à des enfants qui n'auraient pas encore découvert l'existence d'autres langues que le français, ce qui n'est bien sûr pas le cas des allophones. Elle ne mentionne pas spécifiquement les langues de la migration ou alors peut-être les inclut-elle parmi les langues étrangères (cela n'est pas précisé dans le texte). Elle s'inscrit dans ce que Goï appelle « une tentation monolingue » en tension avec les pratiques plurilingues des locuteurs en France dont nous avons vu qu'ils représentaient près d'un quart de la population (2014 : 34), voire près de quatre élèves sur cinq ans dans certaines zones urbaines d'après Hélot (citée par Goï, op.cit.). Cette proposition s'annonce comme un « éveil à la diversité linguistique ». Sa mention, nouvelle, dans les programmes français, couplés ici ou là de recommandations encourageant la prise en considération du patrimoine linguistique et culturel des familles, laisse augurer d'une incursion timorée mais néanmoins présente dans ce que les didacticiens du plurilinguisme appellent les approches plurielles.

3.11.2 Le domaine Langues dans le Plan d'Étude Romand

En Suisse romande, longtemps sous influence culturelle française, les responsables éducatifs ont produit le Plan d'Étude Romand (PER) qui définit les objectifs scolaires pour toute la Romandie. Le français y est appréhendé d'une tout autre manière qu'en France. Le domaine Langues du cycle 1, s'inscrit dans une pédagogie inclusive de la diversité linguistique dans le cadre d'une didactique intégrée des langues. Brohy a montré que cette approche n'était pas nouvelle : au XIXe siècle, le père Grégoire Girard s'appuyait sur le patois, L1 des élèves, pour enseigner le français et plaidait en faveur de cette méthode pour l'enseignement de l'anglais et de l'allemand (2008 : 11).

La didactique intégrée des langues est définie en 2003 par la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) comme un enseignement des langues inscrit *« à l'intérieur d'un curriculum intégré commun à l'ensemble des langues (locales, étrangères, anciennes) lequel définira la place et le rôle de chacune d'entre elles par rapport aux objectifs linguistiques et culturels généraux. Il précisera les apports respectifs et les interactions entre les divers apprentissages linguistique*s » (op.cit.)

Dans la perspective du PER, l'élève est considéré dans son individualité plurielle (Lahire, 2011) appartenant à plusieurs communautés (famille, école, camarades, lieux extra-scolaires, etc.) avec lesquelles il doit développer des compétences de communication diverses (Hymes, 1991). Il est perçu comme le futur citoyen d'un pays et d'un monde plurilingue dans lequel il doit à se construire comme personne et auquel il sera amené à participer.

Le développement d'une culture linguistique générale est au fondement de la philosophie du PER. Sur le plan sociolinguistique, cela implique de comprendre les mécanismes du langage et de la communication et de développer des compétences langagières dans au moins trois langues, dont

deux nationales : le français (L1 dans le PER), l'allemand (L2) et l'anglais (L3). Les L1 des élèves ainsi que d'autres langues nationales ou anciennes sont prises en compte dans ce dispositif : dans les petits degrés, ce sont le français, allemand et les L1 des élèves. Cet ensemble de langues constitue pour le PER, le répertoire langagier : chaque langue est considérée individuellement dans ses spécificités et en regard avec d'autres langues. L'objectif est de développer un être plurilingue, ouvert aux langues et aux cultures.

Dans cette approche intégrée des langues, le français occupe une place particulière en tant que langue de scolarisation mais aussi comme discipline développée dans une dimension interlinguistique. Nous verrons dans la partie analyse que la mise en place de cet objectif nouveau et ambitieux peine à s'imposer face à des pratiques enseignantes enracinées dans les habitus professionnels et face à des attitudes ethnocentrées envers l'altérité dont les enfants allophones sont porteurs de façon plus ostentatoire que les autres.

Chapitre IV. Obstacles aux apprentissages de la L2 et propositions

4.1 Facteurs inhibant l'acquisition de la L2

4.1.1 Le bilinguisme soustractif

Nous avons vu que le semi-linguisme est cause d'échec scolaire. Dalgalian affirme qu'il est « *un obstacle à toute intégration sociale et intellectuelle, il sera le terreau de la violence par la destruction préalable de soi* » (op.cit. 77). Si la famille n'a pas les moyens de favoriser le développement cognitif et pré-textuel en L1, c'est à l'école de prendre la relève ce qu'elle ne semble avoir ni le temps ni les moyens de faire (op.cit).

Ce semi-linguisme peut se doubler de bilinguisme différentiel[20] (Cummins cité par Dalgalian, 2000 : 77). Il se développe lorsque les fonctions cognitives sont ralenties, ce qui est le cas « *chaque fois que la L2 a remplacé prématurément la L1- avec stagnation et non prise en compte de celle-ci – dans toute une série de fonctions de communication et d'apprentissage*. » On rencontre ce bilinguisme différentiel fréquemment parmi les enfants de migrants qui n'ont pas pu maintenir et consolider la L1 et dont la base minimale ne permet pas l'édification d'autres savoirs et empêche le transfert de certaines compétences cognitives et des compétences pré-textuelles. Là encore, c'est à l'école, d'après Dalgalian, de compenser ce que les familles ne peuvent pas apporter.

4.1.2 Les facteurs psychologiques

L'influence de l'affectif sur le cognitif a été démontrée par les neurosciences. Arnold cite Schumann dont les recherches en 1994 ont fait apparaître qu'au niveau cérébral, les émotions affectent la cognition et qu'au niveau neuronal, émotion et cognition sont inséparables. D'un point de vue neurologique, l'affect fait donc partie intégrante du cognitif. (2006 :408).

Parmi les facteurs ayant une influence sur l'affectif, Arnold pointe l"anxiété. On comprend aisément que l'entrée à l'école maternelle et dans la socialisation collective, la rupture avec le milieu familial et avec la L1 soient pour certains enfants allophones des facteurs hautement anxiogènes. L'anxiété est liée à la peur (du nouvel environnement), à la frustration (de ne pouvoir se faire comprendre dans sa langue), à la tension (créée par la peur et la frustration) et à l'insécurité (générée par la perte de repères) (op.cit : 411). La nouvelle langue est étrangère au sens étymologique (latin, extraneus : extérieur) et fait l'enfant se sentir extérieur à cette langue. Il « *a devant lui un mur de sons, de voix*

20 Semi-linguisme et bilinguisme différentiel sont des termes (et notions) controversés. Nous avons choisi de ne pas en débattre ici mais nous souhaitons les conserver pour l'éclairage qu'elles apportent. Nous les regroupons sous le terme plus générique de bilinguisme soustractif.

de tonalité incompréhensibles » et doit trouver la clé pour y entrer. (Abdelilah-Bauer, 2006 : 84). Cela dépendra de ses capacités sociales, de sa curiosité, de son besoin de socialiser mais aussi de la solidité de ses ressources internes.

La confiance en soi et l'estime de soi sont des leviers qui permettent d'affronter sereinement l'inconnu. L'estime de soi est selon Coopersmith, un auto-jugement de l'individu par rapport à ses propres valeurs (cité par Arnold p. 415). L'estime de soi va de pair avec la confiance en soi qui relève des capacités de l'individu. Ces sentiments qui sont liés à la sécurité, à l'identité et au sentiment d'appartenance s'élaborent durant l'enfance. Les informations reçues par les parents et les enseignants vont aider (ou pas) les enfants dans la construction de leur image d'eux-même. C'est par l'affection et la compréhension reçues qu'ils vont pouvoir avancer dans cette construction positive. L'absence de compréhension (au sens étymologique de « prendre avec soi » et linguistique « comprendre ») peut être déstabilisatrice.

4.1.3 Les effets de la migration / L'acculturation difficile

Qu'elle soit récente ou plus ancienne, la migration est parfois un traumatisme (ref). Nathan déclare que ce traumatisme « *va induire de nécessaires réaménagements défensifs, adaptatifs ou structurants »* (cité par Moro, 2010 : 27).

Dans le lien qui lie le bébé à sa mère, celle-ci lui transmet ce qu'elle perçoit du monde, via un codage culturel transmis par les générations dont elle est issue. La migration introduit une rupture dans ce codage et peut entraîner une perte de repères et une perception non sécurisante de l'environnement, qu'elle transmet à son enfant. Prenons l'exemple du processus de présentation du monde, amorcée par la mère envers son enfant (identifié par Winnicot, cité par Moro, op.cit.). cette découverte du monde à petites doses qu'elle propose progressivement à son enfant, pourra, selon Moro, ne pas se faire ou sera fait dans une grande insécurité si le monde est présenté comme traumatisant. Ainsi lorsque l'enfant devra faire son entrée à l'école, la rupture avec le monde replié de sa mère n'en sera que plus brutale.

Le sentiment d'insécurité des parents envers leur nouvel environnement social peut se traduire, sur le plan scolaire, en une attitude défensive. Cette dernière peut se traduire par un conflit de loyauté où l'enfant est écartelé entre son adhésion à la culture familiale et son envie d'acculturation :

> « *les parents d'origine étrangère qui ne se sentent pas en sécurité culturelle ressentent leur culture, leur langue, leur religion comme menacée par cette culture nouvelle que leurs enfants s'approprient peu ou prou. Il peut arriver alors que l'élève soit alors tiraillé entre l'envie de nouer des relations sociales, affectives, amicales avec son nouvel environnement et ce qu'il*

perçoit de la crainte de ses parents qui redoutent qu'il ne s'éloigne d'eux et de leur culture » (Goï, 2011).

Les sentiments liés à la sécurité, l'identité et l'appartenance risquent fort de se trouver chamboulés dans ce processus d'acculturation auquel l'enfant est soumis sinon contraint par le monde scolaire. La solution pourrait être apportée par un cadrage nourri d'un discours sécurisant et de gestes permettant de lier les deux cultures (familiale et scolaire) dans une perspective unifiante et non pas opposante.

4.1.4 Représentations et statuts des langues

Les représentations des enseignants sur les L1 et les cultures afférentes ont toutes autant d'influence que celles des parents sur la L2. Nous définissons les représentations avec Durkheim comme des croyances et valeurs communes à tous les membres d'un groupe social (cité par Moscovici, 2003 : 88), lesquelles agissent comme des filtres interprétatifs du réel. Johnson a montré que « *les croyances des professeurs infiltrent tout ce qu'ils pensent, disent et font en classe* » (cité par Arnold : 419). Il est donc d'une importance majeure que ces derniers soient lucides quant aux représentations conscientes ou inconscientes qu'ils ont envers les langues de leurs élèves. Elles sont liées à leur histoire personnelle mais sont aussi véhiculées par les représentations sociales et le statut des L1 dans une société monolingue. Celles-ci ont un statut informel, lequel « *exerce une influence non négligeable sur les conduites mises en jeu lors de l'apprentissage* » (Dabène, 1994 : 53). Le statut informel n'est pas toujours explicite ni formulé, il est diffus et subjectif, parfois contradictoire. Il peut valoriser ou au contraire dévaloriser. Il est dynamique et évolue dans le temps (Dabène, 1997 : 19-23). Dalgalian donne l'exemple de l'arabe, obligatoire au début du XXe dans la formation de certains cadres civils et militaires et qui fait aujourd'hui l'objet d'une arabophobie (op.cit. 2000:95).

Ainsi en va-t-il de tant d'autres langues qui n'ont pas de valeur sur le marché linguistique. Par conséquent nombre de L1 parlées par les enfants allophones sont déconsidérées socialement et scolairement. Auger relève que les enfants arabophones ne se considèrent pas comme bilingues alors que d'autres enfants, locuteurs de langues perçues positivement sur le marché linguistique européen (tel l'anglais et l'allemand) et issus de milieux socialement favorisés ont en revanche conscience de leur bilinguisme (2010 : 38). Déjà en 1990, Varro avait remarqué que les enseignants valorisaient le bilinguisme de l'élite mais ne reconnaissaient pas celui des classes moins favorisées (citée par Perregaux, 2004 : 151). Nous verrons dans la partie III que ces représentations sont

toujours en vigueur de nos jours. Il y a un déni de la part de l'école française des savoirs linguistiques et culturels des enfants allophones :

> « *l'école, en **amalgamant** – sans les adaptations requises – les enfants de migrants ou d'étrangers aux enfants francophones, met en valeur les acquis de ces derniers, mais n'a pas les moyens de valoriser et d'exploiter les apports des premiers. Seule la 'faiblesse' de ceux-ci est mise en relief, leur richesse culturelle et leurs acquis linguistiques sont ignorés.* » (Dalgalian, 2000 : 77)

Le verbe « amalgamer » employé par Dalgalian décrit bien la manière dont l'école maternelle française perçoit l'altérité des enfants. La dénier consiste à vouloir créer de l'homogène qui se manifeste autour d'un commun, celui de transmettre les règles, et partant les valeurs françaises, qui contribuent à former l'enfant à son métier d'élève, dans la conception propre à l'école (Lorilleux, 2014 : 129). Par conséquent, elle ne juge pas nécessaire de proposer une méthodologie adaptée aux élèves allophones puisque le but est d'apprendre la langue normée de l'école qui relève d'une même découverte pour tous les enfants. Le choix de ne pas proposer d'unités d'accueil pour les élèves allophones nouvellement arrivés (UPE2A) comme en primaire, repose sur l'implicite que tous les élèves entrant en petites ou très petites sections de maternelle sont nouvellement arrivés dans l'école. L'apprentissage du métier d'élève en langue française suffira à faire d'eux des élèves aptes à rentrer au CP. Or, nous avons vu qu'il est indispensable que ces derniers bénéficient d'une pédagogie adaptée pour favoriser le développement des compétences qui ne sont pas assurées dans les familles, (telles les compétences pré-textuelles et culturelles relatives à la langue française). Comment dès lors adapter une pédagogie qui ne figerait pas les allophones dans ces figures du manque et de l'incompétence ?

4.1.5 Le français de la norme

Le français s'est érigé en France comme langue nationale unique. Pour cela, les autorités politiques se sont employées, tout au long du XIXe et durant une bonne partie du XXe à éradiquer les autres langues ou les variations régionales (Auger, 2010 : 40). Dès 1850, Jules Ferry avait comme visée de faire du français la seule langue en usage à l'école (Goï, 2014 : 33). L'école, comme l'écrit Blanchet (2014 : 43) est « *doublement un lieu de reproduction de l'idéologie linguistique à la fois parce que cette idéologie est hégémonique dans l'ensemble du corps social (dont l'école), et parce que l'école est un instrument de maintien des hégémonies en général.* » Elle a imposé un français normalisé par l'Académie française, dont on retrouve la présence dominante dans le nom de

l'autorité scolaire officiant en chaque région, (chaque institution scolaire relève d'une académie). Dans ce cadre la maîtrise du français est l'objectif principal. L'enseignement va s'y employer dès la petite section de l'école maternelle. L'objectif de maîtrise du français normé motive toute la pédagogie du langage au cycle 1 où les enseignants sont invités à caler leur parler sur la langue écrite (EN, 2011).

4.1.6 La maîtrise de la langue

D'après Auger, il est difficile d'obtenir des enseignants une définition concrète de ce qu'est la maîtrise de la langue qu'elle qualifie de notion floue (2010 : 43). Ils n'en ont pas toujours une représentation claire, car leur formation ne les a sensibilisés qu'à une seule forme langagière (2010). Pour Blanchet cette notion relève d'une croyance qu'il qualifie de « glottomaniaque et de glottophobe », qui impose une pratique « exclusive et excluante » du français (2014 : 40) véhiculant un arbitraire de la langue normée laquelle n'est qu'une variante du français, lui-même issu d'une variante du bas latin, autre variante du latin parlé par les instances romaines. De par le processus d'édification du français, décrété au XVIIIe langue universelle (Rivarol, 2013) la langue normée est celle de l'élite appelée aux études supérieures et aux fonctions dirigeantes ou encadrantes.

Pour décrire la maîtrise de la langue, nous recourons donc aux termes de Laparra qui l'assimile à un langage scientifique loin du quotidien, caractérisé par l'emploi d'un lexique particulier, d'une organisation syntaxique compliquée avec une hiérarchisation syntagmatique (Lappara, 2014:76).
C'est la norme qui sert à entrer dans la culture scolaire, qui est « *une variation construite, culturelle et non naturelle [...] L'exhortation à l'utilisation de cette norme engendre une hiérarchisation des valeurs des formes sociales et écrites* » (Auger, 2010 : 44). Ne pas maîtriser cette norme, c'est être exclu, comme parent et comme enfant, du champ de la réussite sociale et scolaire.

À l'issue de ces constats, nous nous demandons quel type de pédagogie pourrait adopter l'école publique française pour répondre à la fois aux besoins des enfants allophones et à ceux dont l'environnement familial est éloigné de la culture scolaire. En d'autres termes, quels seraient les moyens qui permettraient de traiter conjointement la variation et la diversité linguistique ? Si nous formulons la question au niveau des individus, nous nous demandons comment l'école pourrait considérer positivement l'hétérogénéité linguistique et culturelle et s'appuyer sur cette réalité plutôt que de la nier ou de la stigmatiser, c'est-à-dire plutôt que de la percevoir comme problématique en handicapante ?

5.1 Didactique du plurilinguisme

Nous considérons avec Candelier la didactique du plurilinguisme comme « *la volonté de favoriser, par l'intervention didactique*[21], des démarches d'apprentissage des langues dans lesquelles l'apprenant peut s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit » (2008 :). Nous relevons le terme « volonté » qui s'inscrit dans une perspective de choix entre plusieurs options et qui insiste sur la disposition à vouloir. Il y a donc choix préalable et concertation avant de vouloir s'engager dans une didactique du plurilinguisme, au sujet de laquelle existent moult définitions. Nous avons retenu celle de Candelier car elle s'inscrit parfaitement dans le contexte de nos jeunes allophones, qui sont engagés dans une démarche d'apprentissage du français et qui ont des connaissances linguistiques préalables en L1.

5.1.2 Une éthique de l'altérité[22]

Une didactique du plurilinguisme nécessite de s'appuyer sur l'identité plurielle de l'individu, dont nous avons vu au chapitre I qu'elle est inhérente à chacun et manifeste dans la variation langagière, plus visible chez les allophones du fait de leur différence linguistique. Il s'agit de ne pas considérer la différence comme excluante ni de l'ignorer ce qui reviendrait à la nier, mais de l'envisager comme une singularité propre à chacun en l'accueillant dans cette singularité et en mobilisant la construction des savoirs autour d'elle. Il ne s'agit pas non plus de juxtaposer les différences entre élèves, en catégorisant les uns de bilingues/biculturels, les autres de monolingues/monoculturels, de semi-bilingues, d'allophones ou de tout autre paradigme enfermant chacun dans les représentations sociales qui lui sont associées. Nous faisons ainsi voler en éclat toutes les représentations catégorisantes évoquées au chapitre IV dans le cadre de la psycholinguistique pour nous recentrer sur un plan didactique. Dans ce cadre, l'écart entre les différences linguistiques et langagières des enfants n'est plus perçu comme divergent, l'hétérogénéité de la classe est abordée sous un angle positif et même considérée comme opportune. L'écart devient cet espace commun ouvert à la réflexion et à la créativité (Lorilleux, 2014 : 131).

Dès lors, il est possible de considérer l'ensemble des ressources linguistiques et culturelles des élèves comme le répertoire commun à toute la classe à partir duquel bâtir des apprentissages. L'espace de la classe « *permet de concilier, ou de réconcilier, le continuum biographique et cognitif des enfants sur le plan synchronique et diachronique*. » (Maire-Sandoz, Simon, Lambert, 2011 :

21 Didactique : « ensemble des mesures conçues et mises en œuvre dans le but de favoriser des apprentissages » (http://www.projetpluri-l.org/colloque2014, consulté le 3 septembre 2015).
22 Nous empruntons cet intertitre à Young & Hélot (2006 : 222).

169). Sur le plan diachronique, la place faite aux L1 permet aux enfants de les « *situer dans la chronologie de leur propre parcours et dans une généalogie possiblement bousculée par l'immigration* » (Goï, 2014 : 35). Sur le plan synchronique, elle permet d'articuler dans le même temps les langues parlées à la maison et celle parlées et apprises à l'école. La prise en compte de ces deux plans relie favorablement la dimension affective et cognitive et favorise le développement d'une compétence plurilingue et métalinguistique tout en formalisant les savoirs acquis (Goï, op.cit). Pour les allophones en particulier, elle offre la possibilité de développer harmonieusement leur plurilinguisme.

La didactique du plurilinguisme, parfois appelée didactique des langues[23] recouvre quatre approches majeures différentes, dites approches plurielles : l'éveil aux langues, l'interculturalité, l'intercompréhension et la didactique intégrée (Candelier, 2008 : 65).
Eu égard au cadre de notre terrain d'analyse ancré dans l'école maternelle, nous nous intéresserons uniquement aux deux premières approches.

5.1.3 L'interculturalité

Rappelons tout d'abord que la socialisation langagière est la mission première de l'école (ref), avant la transmission des savoirs. Pour Abdallah-Pretceille et Porcher, « e*lle a pour objet d'articuler les sujets entre eux, et par conséquent, de leur faire percevoir qu'ils sont à la fois inéluctablement le même et l'Autre, que celui-ci est présent dans leur identité propre comme ils sont dans la sienne*. » (2001 : 53). Cette conscience de l'altérité en soi est à la fois consubstantielle à l'éducation et le fondement de l'interculturalité. Elle nécessite que chacun soit assuré de sa propre identité ce qui, nous l'avons vu n'est pas forcément un acquis pour les enfants allophones dont le socle identitaire peut être instable ou fragile. L'identité n'est cependant pas un bien figé mais une construction qui s'élabore tout au long de la vie et dont les multiples facettes fondent l'unicité de chacun. Verbunt la compare à un diamant, « il a plusieurs facettes que l'on ne voit jamais toutes en même temps » (2001 : 44). Nous considérons la démarche interculturelle éducative comme une manière de montrer, voire de révéler les facettes cachées, en les taillant et les polissant avec une égale habilité afin que chacune contribue à l'éclat global du diamant. « *L'identité d'une personne est donc plus que l'addition de ses attributs, comme le diamant est plus que la somme de ses facettes*. » (op. cit.)

La pédagogie interculturelle consiste à polir chaque facette que nous pouvons référer à un groupe d'appartenance, familiale, scolaire, etc. Il s'agit donc de reconnaître l'existence de ces multiples

23 Candelier (op.cit.) a débattu de l'histoire de ces différentes terminologies. Nous maintenons la formulation didactique du plurilinguisme qui souligne l'aspect holistique du plurilinguisme.

facettes/appartenances dans leur interdépendance (et non pas comme des facettes posées à côté les unes des autres mais comme les électrons et les protons d'un même atome qui s'articulent ensemble) et d'en faire un matériau sur lequel s'appuyer pour construire les savoirs.
L'interculturel est une notion transverse à plusieurs champ disciplinaires, l'anthropologie, la sociologie et la psychologie. Elle s'inscrit dans un processus dynamique (Auger, 2010 : 68) marqué par le préfixe « inter » indiquant la mise en mouvement (ou en relation). Cela implique donc de construire la relation interindividuelle ou entre différents groupes culturels en dépassant les représentations culturelles sous-jacentes qui s'établissent inévitablement entre l'endogroupe (nous) et l'exo-groupe (eux) « où des relations de pouvoir, de hiérarchisation, de domination et de minorisation vont s'organiser. » (Perregaux, 2007 : 418). Ces représentations, nous le verrons dans l'analyse, sont véhiculées en premier lieu par l'école.

La notion d'interculturalité est introduite dans le champ de la pédagogie (notamment du FLE) par Porcher dans les années 1980, suppose de mettre l'élève au cœur de son apprentissage, de s'appuyer sur ses acquis et d'établir des passerelles entre les différents acquis des élèves. Le principe est bien d'aller à la rencontre de l'autre en traversant l'écart existant entre l'un et l'autre et de repérer ce qui fonde différences et points communs. « *Ces points communs sont enracinés dans ce que Gallisson (2001) appelle les 'universaux singuliers' : tous les êtres humains ont des relations particulières aux grands domaines de la vie comme la famille, la nourriture, etc.[...] on peut toujours trouver des éléments différents mais aussi communs aux niveaux phonétique, lexical ou grammatical »* (Auger, 2010 : 70). L'objectif en classe est d'établir des liens entre les langues et les cultures, dans une perspective dynamique en les valorisant par le contact (op.cit).

Cela se traduit aussi par une attitude inclusive des familles dans l'espace scolaire et par la mise en œuvre d'actions facilitant la communication entre l'école et ces dernières. Il s'agit-là de susciter une vraie rencontre dans cet endogroupe qu'est l'école et qui s'accommode généralement mal de l'étrangeté. Cette rencontre peut donc être mobilisée par des actions menées de concert entre parents et école afin de créer un lien suscitant la confiance et la compréhension, cette dernière pouvant amener à une modification des représentations des uns et des autres. Goï (2014) souligne qu'elles sont d'autant plus nécessaires quand les situations paraissent difficiles du fait de l'écart entre les différentes perceptions que parents et école ont de leurs rôles respectifs.

Le projet scolaire de l'école de Didenheim en Alsace offre à ce titre un bon exemple de rapprochement entre parents et école. Il associe fructueusement deux des approches plurielles

mentionnées supra : l'approche interculturelle et l'éveil aux langues, qui ont bien des points communs, *l'éveil aux langues pouvant être considéré une comme variante attachée à la langue, de l'interculturel* » (Candelier, 2008 : 83).

5.1.4 L'éveil aux langues (EVL)

Présenté par Hélot (2006), le projet a été élaboré par les enseignantes de l'école, afin de mettre en valeur leurs langues et cultures. Grâce à la collaboration avec les parents, il est devenu « *un projet d'éducation aux langues et aux cultures [...] qui a permis aux enfants de se familiariser avec 18 langues différentes, y compris la langue des signes* » (2006 : 201-202). Les parents étaient sollicités par les enseignantes pour préparer des interventions portant sur des aspects spécifiques de leurs cultures (fêtes, traditions, géographie, costumes) et de leurs langues. Ils ont animé ces interventions lors de périodes scolaires en étant introduits par les enseignants comme des personnes ressources, dépositaires de compétences transmissibles à la classe.

C'est dans une approche de ce type, plus spécifiquement axée sur les langues que s'inscrit l'approche éveil aux langues. Elle apparaît dans la suite d'un courant didactique initié dans les années 1980 par Eric Hawkins en Grande-Bretagne, baptisé Awareness of langage (conscience de langage). Ce concept s'adressait initialement à des élèves entrant au collège et appelés à faire l'apprentissage d'une langue étrangère. L'objectif était de créer des passerelles (bridge the gap) entre l'enseignement de l'anglais et ces dernières. Parallèlement, le projet se proposait de tenter de remédier à l'échec scolaire causé par une maîtrise insuffisante de l'anglais standard des locuteurs natifs et ceux issus de la migration (1984 : 3). Hawkins est parti du principe qu'il fallait encourager l'alternance codique entre anglais standard et familier et que cet encouragement passait par la reconnaissance de formes non standards et s'accompagnait d'une réflexion indispensable sur le langage. Cela permettait de relier les différentes variétés d'anglais avec d'autres formes linguistiques, les langues étrangères d'enseignement et les langues familiales. Pour ce faire, il proposa de considérer le langage et ses différentes formes (variations et langues) comme une matière sur laquelle mener des expériences comme on le en fait en classe physique-chimie. Un enseignement théorique sur l'origine du langage, le développement du langage chez l'enfant, ses usages et ses composantes structurelles accompagnait des travaux pratiques. Hawkins insistait sur le travail parallèle de déconstruction de préjugés sur les langues et d'éducation à la tolérance envers la diversité linguistique. En résumé, le concept visait à développer des capacités linguistiques favorables pour entrer dans l'écrit, passer d'une L1 à une L2, reconnaître et enseigner les langues des élèves issus de minorités linguistiques (Perregaux, 2003 : 19).

Le concept a été repris depuis et adapté dans différents pays (notamment France, Suisse, Canada) et à d'autres cycles de la scolarité (notamment cycle 1). Armand (au Québec) définit l'éveil aux langues comme « *une réflexion sur les langues familières ou non à l'aide de tâches mettant en jeu des activités de découverte et de manipulations de faits langagiers* » (Armand, 2011, 55-72). Reconnaissons le rôle pionner joué par la Suisse dès les années 1980 qui a mené des réflexions en vue « *de mettre en place une pédagogie mieux intégrée des différentes langues à l'école, de développer des attitudes plus favorables à l'apprentissage des langues, y compris des langues de migration »*. (Perregaux, 2003 : 20). Le contexte plurilingue ainsi que la capacité de ce pays à tolérer la présence des langues des migrants sur son territoire se prêtait à cette réflexion.

Si nous reportons l'intérêt de l'approche EVL sur les différents plans de développement psychologique, social et cognitif de l'élève allophone, nous verrons qu'elle les nourrit avec un intérêt égal.
Sur le plan affectif, elle est valorisante puisqu'elle accueille et légitime les L1. Les conflits de loyauté entre L1 et L2 dans lesquels sont parfois piégés les enfants allophones peuvent ainsi habilement déjoués puisque toute langue a une place reconnue et légitimée. L'intérêt repose en outre sur l'identification des langues présentes dans l'environnement proche ou lointain de chacun (au niveau familial, d'un point de vue synchronique et diachronique - langues ancestrales, etc.).
Au plan social, les élèves sont invités à élargir leurs connaissances sur les langues en les inscrivant dans la réalité du monde plurilingue. Les activités portent sur la découverte des langues de la famille, en classe et dans le monde, et visent à situer le français dans cette diversité. Elles s'accompagnent d'une ouverture à l'histoire des langues, leur dynamisme et évolution, et à la mise en évidence des liens de parenté entre plusieurs langues. Les usages et les variations sont présentés comme des caractéristiques du langage humain et comme liées au statut des langues et des personnes. La communication est abordée dans ses aspects multimodaux (verbaux et non-verbaux, graphiques - pictogrammes, chiffres, signes, etc) et culturels (spécificités des gestuelles).

Au plan cognitif, l'EVL permet de développer les capacités d'observation, d'analyse et de réflexion sur les langues et d'accroître la motivation à apprendre les langues. Au niveau phonologique, l'attention et la discrimination auditive sont développées grâce une exposition aux systèmes phonologiques des langues en présence et à la mémorisation de ces derniers. (Armand, 2011). Au niveau graphique, l'observation de différents systèmes d'écriture invite à des essais grapho-moteurs plus riches que ceux limités au seul français et à développer, chez les allophones, un intérêt à développer ces derniers en L1. Le rapport oral/écrit et le passage de l'un à l'autre permettent de

comprendre les propriétés des deux modes de communication et des normes différentes qui les sous-tendent (Perregaux et al, 2003 : 25).

Pour que l'EVL atteigne sa pleine efficience, elle doit s'accompagner d'une formation des enseignants visant à transformer en profondeur leurs représentations et leurs gestes professionnels. Sans ce travail de transformation des représentations, l'approche risque de se cantonner à la seule observation des langues qui se borneraient à être considérées, d'un point de vue cognitif comme des éléments stables et homogènes, d'un point de vue identitaire, comme renvoyant à des ensembles finis qui rangeraient langues et locuteurs dans des catégorisations figées (Castellotti, 2014 : 177). Le défi est donc d'intégrer cette didactique dans la formation initiale des enseignants. Goï, qui souligne la réussite des expériences réalisées en EVL et le nombre d'outils à disposition, constate toutefois que l'observation des maquettes de formation des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) en 2013 « *ne porte pas à l'optimisme »* (2014 : 37).

Comme nous allons le voir dans l'analyse des discours des acteurs de l'enseignement français et suisse jurassien, le modèle classique de pédagogie de langage montre ses limites face à l'hétérogénéité linguistique présente dans les classes de maternelles. Nous verrons dans la Partie III, chapitre 3.7 notamment, que la didactique du français langue étrangère/seconde, par l'étayage spécifique proposé, enrichi par d'autres canaux de communication que la langue, est tout à fait pertinente pour l'école maternelle. Certains enseignants sont en quête de nouvelles formes pédagogiques visant à désacraliser le français ou du moins à le transmettre dans des modèles moins rigides. L'hétérogénéité linguistique pourrait donc être appréhendée avec moins de crispation, voire comme une façon décomplexée et même ludique de se vivre dans le monde.

Le mythe de Babel qui véhicule des représentations négatives sur la diversité pourrait être lu à la lumière d'autres cultures. Nicolas Bouvier, écrivain voyageur, propose l'interprétation qui en est faite dans la tradition juive hassidique :

> « *Les hommes parlaient tous la même langue. En ce temps-là, comme aujourd'hui, ils ne faisaient que se plaindre du temps ; les femmes de leur mari, les époux de leur femme, gémir sur leur santé et l'approche de la mort. Cette litanie était devenue si monotone que personne n'écoutait plus personne. Sachant d'avance, à quelques mots près ce que l'Autre allait dire, on ne lui prêtait plus la moindre attention. C'est donc pour échapper à l'indifférence et à l'ennui que nous nous serions lancés dans cette construction inepte*. » (2003 : 64)

PARTIE II. Méthodologie et présentation du corpus

Chapitre I. Méthodologie

L'origine de notre recherche fait suite à la réalisation d'un coffret pédagogique plurilingue ayant pour titre *1, 2, 3 l'École, L'Imagier plurilingue avec cartes et cd en 17 langues*[24], réalisé dans le cadre de notre pratique éditoriale. En tant qu'éditrice indépendante spécialisée dans les imagiers multilingues à l'attention des enfants migrants, nous avons à cœur d'éditer des ouvrages qui mettent en valeur les langues de migration afin d'inviter les enseignants à s'intéresser aux langues premières de leurs élèves et les parents à se familiariser avec la langue française. Nous considérons les imagiers multilingues comme des outils de médiation. Porteurs d'altérité, ils la mettent en action en invitant à développer la curiosité et l'intérêt pour les langues. Ils sont des supports pour des activités d'éveil aux langues. En ce sens, notre démarche éditoriale, modeste car reposant sur notre seule volonté, s'inscrit dans le champ de la didactique des langues et des approches plurielles.

1.1 La démarche expérimentale d'un imagier en 17 langues

Le projet de cet imagier est né en 2010 lors d'une rencontre avec des membres de l'Association Créole (Cercle de réalisations et de recherche pour l'éveil au langage et l'ouverture des langues à l'école[25]), créée en 1999, à Genève par Christiane Perregaux, des enseignants-chercheurs de la Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation de Genève, des enseignantes d'école enfantines genevoises et des bibliothécaires. Nous souhaitions réaliser un outil pédagogique permettant de relier l'école, les familles et la bibliothèque, grâce aux langues parlées dans ces différents lieux. Il s'agissait de produire un travail collectif sur la base des langues premières des élèves de trois classes enfantines, en sollicitant les compétences linguistiques des parents et en s'appuyant sur les pratiques des enseignantes expérimentées dans les approches plurielles.

La démarche qui consistait à élaborer un outil en situation réelle était empirique. L'idée conductrice reposait à la fois sur l'envie de créer un support qui permette de créer du lien entre plusieurs communautés:

- entre les parents et les élèves, afin que les enfants s'expriment en famille sur la vie en classe, en prenant appui sur des images montrant les objets de leur quotidien scolaire,
- entre les parents et les enseignantes, afin que les premiers soient renforcés dans leur rôle de

24 Éditions Migrilude, Porrentruy, 2011.
25 L'Association Créole édite une revue éponyme.

partenaires scolaires, en légitimant leur langue et leur culture,
- entre les élèves, afin de les ouvrir aux langues de leurs camarades et de développer une conscience plurilingue et pluriculturelle,
- entre les enseignantes et les bibliothécaires, pour montrer la possibilité d'échanger des ressources communes, livresques et linguistiques et même de les créer de concert.

L'outil a de fait été réalisé par toutes ces instances : les élèves pour la réalisation iconographique, les parents pour les traductions et la réalisation d'une bande sonore, les enseignantes pour la coordination des travaux en lien avec enfants et parents, les bibliothécaires pour la relecture croisée et l'élaboration avec les enseignantes du guide pédagogique.

Le coffret se compose de douze cartes images à associer avec douze cartes mots chacune en 17 langues, des cartes d'activités (tel un mini jeu de loto en français-arabe et français-thaï), un cd audio et un livret pédagogique. Ce dernier est rédigé en français et propose des activités et des jeux qui permettent de découvrir progressivement le lexique en français et dans les autres langues.

Ce projet est paru en 2011, la même année que le Plan d'Étude Romand (désormais PER) qui proposait de revisiter les programmes d'enseignement des cycles un à trois en misant sur une approche transversale des disciplines. En ce sens, il s'inscrivait exactement dans les objectifs du domaine Langues pour le degré un (équivalent école maternelle) : l'entrée dans le langage, la découverte du français par la pédagogie du détour des autres langues présentes dans l'environnement des élèves.

1.2 Émergence d'un questionnement sur la langue de communication scolaire

Consciente que ce matériel avait été conçu avec des enseignantes ayant des représentations positives sur l'hétérogénéité linguistique de leurs classes et envisageant la socialisation langagière sous l'angle du plurilinguisme, nous nous sommes demandée si des enseignants moins familiers avec cette problématique seraient à même d'utiliser ce coffret.

Si tel était le cas, nous nous sommes demandée comment ils géraient le fait que les consignes des activités étaient données en français à des élèves dont ce n'est pas la langue première. C'était là une question un peu naïve de notre part, mais précisons à notre décharge, que nous étions à l'époque bibliothécaire et éditrice et que nous n'avions pas réfléchi à la problématique de la socialisation langagière des jeunes enfants de façon plus scientifique. De cette question en a surgi une autre plus générale : comment des consignes données en français peuvent-elles être comprises par des enfants allophones? De là est née la formulation plus large d'une question portant sur la socialisation langagière en d'autres langues que le français à l'école maternelle. Existe-t-elle, est-elle possible,

autorisée, par qui et comment ? En d'autres termes, nous voulions savoir s'il était possible pour un enseignant de maternelle de laisser une place ou autres langues que le français, afin de pouvoir être compris de ses élèves. Cela nous a amenée à nous interroger plus globalement sur la place des langues premières dans la classe maternelle.

Quel est le discours de l'institution scolaire sur cette question ? Nous distinguons les cadres des enseignants. Les premiers sont chargés de faire appliquer les textes officiels émanant de la hiérarchie mais aussi de faire remonter les remarques, attentes et observations des enseignants. Leur discours est-il similaire à celui des enseignants du terrain qui vivent la réalité quotidienne d'une classe hétérogène ? Quelle est la marge entre les deux discours ? Abordent-ils la question des langues 1 des élèves de la même manière ? Quelle place laissent-ils à ces langues dans l'espace scolaire ? Dans quel contexte ? D'autre part, cette problématique est-elle approchée de la même façon dans un pays constitutionnellement plurilingue comme la Suisse que dans un pays monolingue comme la France ?

1.3 Questionnement et hypothèses de départ

Notre posture d'éditrice d'origine française installée dans le Canton du Jura suisse depuis neuf ans, et inscrite en master en sciences du langage à l'Université de Franche-Comté, c'est-à-dire à cheval entre deux cultures francophones, nous a tout naturellement conduite à comparer les représentations d'acteurs de l'enseignement de chaque côté de la frontière : dans le cadre d'un canton francophone au sein de la Confédération helvétique plurilingue et dans le cadre d'une région française dominée, comme toute la République, par un monolinguisme institutionnel.

Nous nous interrogeons d'abord sur la politique linguistique éducative mise en place dans ce canton francophone. Comment est-elle formulée dans les discours officiels (lois et textes) et comment s'inscrit-elle avec les objectifs de l'école maternelle ? À travers le discours des enseignants, nous souhaitons discerner comment ces derniers disent interpréter et mettre en œuvre ces textes officiels dans leur pratique quotidienne ? La finalité de cette interrogation consiste ensuite à identifier comment les enseignants résolvent la question de l'enseignement du français dans une classe de maternelle marquée par l'hétérogénéité linguistique des élèves.

Nous formulons l'hypothèse que la politique linguistique éducative d'un canton romand présente certes des différences avec celle supposée en vigueur au sein de l'Éducation nationale (désormais l'EN) en France mais que dans les faits, les objectifs langagiers de l'école maternelle, les gestes et

habitus professionnels font que l'approche éducative et les représentations des enseignants sur les langues premières des élèves sont relativement similaires en France et en Suisse romande. Nous pensons que cela se manifeste dans les deux cas par une attitude exclusivement centrée sur la langue française avec une tendance à occulter les langues premières. C'est là notre première hypothèse.

Nous postulons que les objectifs d'apprentissage formulés dans les textes officiels et les programmes d'enseignement contiennent des impensés et des flous qui ont des conséquences sur les représentations et les pratiques des enseignants. Ces flous créent une ambiguïté au niveau des enjeux langagiers, lesquels nous semblent différents pour des enfants de langue maternelle française ou de français langue seconde. Nous souhaitons identifier cette ambiguïté et peut-être la clarifier. C'est là notre deuxième hypothèse.

Par conséquent, nous nous engageons dans une recherche qualitative portant à la foi sur les textes et sur l'analyse de discours d'enseignants français et suisses romands à l'école maternelle, qui se situe à quatre niveaux, à travers les questions suivantes :

1. Les textes officiels tiennent-ils compte la réalité hétérogène de la classe ?
2. Les points de vue et pratiques des acteurs de l'éducation (enseignants, cadres) français et suisses convergent-ils malgré des politiques linguistiques éducatives apparemment différentes ? Comment ses politiques éducatives sont-elles appliquées sur le terrain ?
3. Quelle est la place des langues premières laissée par les enseignants et l'institution dans la socialisation langagière en classes de maternelle ?
4. Y-a-t-il des divergences discursives entre cadres et enseignants du terrain, dans les deux contextes suisse et français ?

1.4 Le recueil de données

1.4.1 Constitution du recueil de données

Pour répondre à ces quatre questions (1. faisabilité de la mise en œuvre des textes officiels, 2. convergence des points de vue français et suisse, 3. place des langues premières dans la socialisation langagière, 4. divergences discursives entre cadres et enseignants du terrain), nous avons choisi d'interroger plusieurs acteurs de l'enseignement en Franche-Comté et dans le Canton du Jura suisse. Pour confronter leurs discours avec les textes officiels, nous avons pris connaissance de plusieurs d'entre eux et avons analysé en particulier les textes suivants :

En France	En Suisse
Constitution de la République française du 4 octobre 1958	Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999
Loi de refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013	Loi de la République et Canton du Jura sur l'école obligatoire du 20 décembre 1990
Programme officiel de l'École maternelle 2011	Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques du 5 octobre 2007
Projet de programme et recommandations de l'École maternelle du 3 juillet 2014	Accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat Harmos)
Programme de l'École maternelle 2015	Plan d'Étude Romand (PER), cycle 1, volume Langues, 2010

1.4.2 Les acteurs de l'enseignement du pré-scolaire

Notre objectif initial était de recueillir des discours provenant d'acteurs de l'éducation ayant des fonctions différentes (enseignant, conseiller pédagogique, formateur) et d'obtenir un panel homogène constitué d'acteurs de l'enseignement du pré-scolaire engagés à différents postes et pouvant s'exprimer depuis leurs postures et pratiques professionnelles respectives, à savoir :

- une formatrice chargée de la formation initiale des futurs enseignants :
  Haute École Pédagogique BEJUNE (institution tri-cantonale en Suisse) / ESPE Franche-Comté en France,
- un ou deux représentants de l'institution tutélaire :
  Service de l'Enseignement du Canton du Jura / Rectorat et Académie de Besançon,
- un-e directeur-trice d'école maternelle[26]
- un-e enseignant-e

1.4.3 Modes d'accès aux enquêtés

1.4.3.1 Les démarches en Suisse

Nous avons en premier lieu contacté les professionnels suisses, ce qui fut fait sans difficulté sans doute parce que nous connaissions le système scolaire du Canton du Jura à partir duquel nous avons élaboré notre sélection. C'est pourquoi nous avons pu obtenir un panel d'interlocuteurs officiant dans un rayon de 30 kilomètres : une formatrice de futurs enseignants à la HEP spécialisée en

26 La dénomination suisse est « école enfantine » ou « 1 P – 2 P ».

didactique du français à l'école enfantine, le conseiller pédagogique chargé de l'intégration des élèves allophones au Service de l'Enseignement (désormais SEN), le directeur d'un groupe scolaire qui nous a orientée sur deux enseignantes de ce même groupe scolaire. Les demandes d'entretiens ont été accueillies plutôt positivement sauf pour le conseiller pédagogique, qui semblait un peu réticent mais qui n'avait pas de réel motif de refuser face à notre longue insistance (mails, messages sur répondeur, etc.).

1.4.3.2 Les démarches en France

Côté français, ce fut plus laborieux. Ne connaissant personne dans notre environnement proche, nous avons dû recourir à un mode d'accès indirect et solliciter des intermédiaires. Ce fut le cas pour l'inspectrice de l'EN (désormais IEN) et les deux enseignants contactés.

Il n'a pas été possible de savoir qui, dans la formation des enseignants à l'ESPE, s'occupait des questions relatives soit à l'école maternelle, soit aux langues. D'après le site internet consulté[27] la formation initiale est divisée entre enseignement primaire et secondaire auxquels s'ajoutent d'autres missions. La liste des enseignements dispensés indique les domaines disciplinaires enseignés (anglais, allemand, histoire, etc.) si bien que les enseignants eux-mêmes contactés ne savaient pas trop vers qui nous orienter. Les contacts pris renvoyaient vers d'autres personnes qui ne se prétendaient pas à même de répondre aux questions. Il est difficile de déterminer si les refus dépendaient de la période de l'année - nous avions formulé nos demandes fin mai 2014 et sollicitions des entretiens pour le mois de juin, particulièrement chargé dans le monde scolaire[28]- si le thème de notre entretien ne rentrait dans aucune des catégories prévues selon l'organisation des enseignements ou si les personnes contactées se trouvaient embarrassées par notre problématique.

Nous avons tenté d'approcher des personnes travaillant au sein d'une même circonscription mais les IENs contactés ont soit refusé, soit ils nous ont orientés vers d'autres personnes, vers d'autres circonscriptions. Les autres tentatives pour approcher des enseignants se sont soldées par des échecs si bien que des bouteilles à la mer lancées ici et là, auprès des tiers, dans des circonscriptions différentes, ont permis finalement de contacter deux enseignants-directeurs d'école maternelle, et une IEN de l'Académie de Besançon. Au cours de l'entretien avec cette dernière, nous avons été interrompues par l'entrée d'une collaboratrice conseillère pédagogique (désormais CP) à qui nous avons demandé un rendez-vous en vue d'un entretien ultérieur. Nous avons donc pu obtenir un panel

27 Site http://espe.univ-fcomte.fr consulté le 30 mai 2014 et le 11 juin 2015.

28 Ayant décidé au cours de l'été 2014 d'étaler notre recherche sur l'année suivante, nous aurions pu reprendre cette piste à la rentrée de septembre, mais nos contraintes professionnelles nous ont plutôt décidée à ne pas consacrer davantage de temps et de forces à cette quête chronophage et de privilégier le temps à disposition pour l'analyse des entretiens.

composé de l'IEN, de la CP (toutes deux de la même académie) et des deux enseignants-directeurs, soit des interlocuteurs représentant trois circonscriptions différentes, ce qui offre un point de vue diversifié au sein d'une même académie.

Ainsi, du côté de la Franche-Comté, nous n'avons pas pu avoir l'homogénéité contextuelle (une seule circonscription pouvant s'exprimer sur une même réalité scolaire) que nous avions eue du côté suisse. Les témoignages reçus proviennent de personnes œuvrant sur des territoires géographiques différents : une école en réseau prioritaire située dans un quartier excentré de Belfort, une autre école en réseau prioritaire dans une petite commune limitrophe de Sochaux. Quant aux deux cadres de L'Inspection académique de Besançon, ils s'activent sur tout le territoire académique, soit le tout s'étendant sur un rayon de 90 km environ.

1.4.4 Des organisations administratives différentes

L'observation des structures administratives entre les deux pays apporte déjà les premiers éléments de réponse sur la façon de traiter la question des langues à l'école maternelle.

En France, le système scolaire est centralisé. Loi et programmes sont émis au sommet de la pyramide hiérarchique par le Ministère de l'EN qui charge les rectorats de les faire appliquer dans les académies. Actuellement, c'est la Loi du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'École de la République qui est en vigueur.

En Suisse, l'éducation relève de la compétence de chaque canton qui possède son propre département de l'éducation. Les chefs de département de la formation[29] coordonnent « *leur travail sur le plan national au sein d'une instance politique, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), qui réunit les 26 conseillers et conseillères d'État suisses responsables de l'éducation* »[30]. Au sein de cette dernière, siège une autre structure, la Conférence Intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) qui, comme son nom l'indique, est composée des conseillers d'État ou ministres responsables de l'éducation dans les sept cantons romands et tessinois. Ces derniers ont harmonisé leurs politiques scolaires depuis 2009, date à partir de laquelle ils sont soumis au Concordat Harmos.

Concrètement, cela signifie que ces cantons ont dû harmoniser leurs objectifs d'enseignement et de formation ainsi que la durée de la scolarité obligatoire. Du point de vue du programme de formation, ils sont tous assujettis au PER. Les cantons suisses alémaniques ne font donc pas partie

29 Ils portent des noms différents selon les cantons : Ministre de l'Enseignement dans le Canton du Jura, Directeur de l'Instruction publique dans le Canton de Berne, Directeur du Service de l'enseignement obligatoire dans le Canton de Neuchâtel.

30 Site http://www.edk.ch/dyn/11926.php, consulté le 30 mars 2015.

de la CIIP. Au niveau des objectifs d'enseignement et de formation, ils sont soumis au Lehrplan 21 qui ferait encore l'objet de discussions.

Dans le cadre d'Harmos, une certaine marge de manœuvre est laissée aux cantons, notamment pour ce qui concerne la scolarisation des enfants migrants et l'enseignement de l'éveil aux langues (PER Langues, 2010 : 7) Ainsi, dans le Canton du Jura, le Service de l'Enseignement (désormais SEN), qui dépend du Département de la Formation, de la Culture et des Sport, est divisé en quatre sections, dont la section Intégration, elle-même divisée en quatre secteurs : Pédagogie spécialisée, Parcours scolaires des élèves, Élèves migrants, Institutions spécialisées. C'est la section Élèves migrants que nous avons approchée pour nous entretenir avec le conseiller pédagogique chargé de ce secteur.

En présentant le plus succinctement possible l'organisation administrative suisse, nous avons déjà fait apparaître un certain nombre d'éléments : les accords sur l'éducation diffèrent au niveau romand et alémanique, il y a là prise en compte de « la diversité des cultures dans la Suisse plurilingue » (Harmos, 2010 : 4) ; la possibilité d'un enseignement à l'éveil aux langues pour tous les élèves du cycle 1 (PER, 2010 : 6) ; la spécificité de l'organisation éducative jurassienne qui a un sous-secteur « Élèves migrants » relevant du secteur « Intégration ». Cette dénomination laisse implicitement entendre qu'il y a un parcours auto-intégré, non nommé et faisant l'objet de la gestion courante pour les élèves ne posant pas de problèmes.

1.5 Méthodologie du recueil des données

Pour les textes officiels et programmes scolaires, nous avons cherché tous les termes relatifs aux langues et au langage et observé le contexte phrastique dans lequel ils étaient utilisés.

1.5.1 Le choix de l'entretien semi-directif

Nous avons opté pour une démarche qualitative car il nous semble important de travailler sur du matériau humain qui laisse l'expression libre. Nous la trouvons cohérente avec notre thématique portant sur les langues, phénomènes relatifs à la parole que nous supposons plus ou moins autorisée dans le cadre scolaire lorsqu'elle est manifestée en langue 1. Si nous formulons notre démarche de façon plus globale, avec l'entretien semi-directif, nous donnons l'opportunité à des enseignants de langue française de s'exprimer librement sur un sujet traitant de l'expression possible ou empêchée

en d'autres langues que le français et des gestes professionnels qui accompagnent ou entravent cette expression.

L'enquête par entretien nous semble donc une approche pertinente puisqu'elle donne la parole à des acteurs représentatifs de l'institution enseignante et qu'elle permet à un discours élaboré par chacun, de se faire et de se dire, avec toutes les contraintes de la situation de l'entretien.
Il s'agit aussi pour nous d'analyser le sens que ces acteurs donnent à leur pratique enseignante et « *de mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent* » (Blanchet & Gotman, 2003 : 24).

Le monde enseignant, représentant du système éducatif de l'État, ne nous était pas particulièrement sympathique avant d'entreprendre notre recherche. Nous en avions une perception plutôt castratrice, comme si le système scolaire n'était pas conçu pour permettre l'épanouissement de l'être en devenir mais plutôt pour le conformer à ses objectifs idéologiques. En mettant l'humain et sa parole au cœur de notre recherche, en recueillant son dire et ses représentations, dans le contexte interactif que nous lui proposions lors de l'entretien, en frottant ses convictions aux nôtres, nous avions l'impression d'être au cœur de notre questionnement et de travailler la question de la libre d'expression de chacun, dans la langue dont il dispose. L'entretien, conduit dans une approche centrée sur la personne, était donc l'instrument le plus adapté à notre démarche.

1.5.2 Pourquoi une démarche qualitative ?

La démarche qualitative permet de comprendre les processus d'élaboration des représentations et des rapports sociaux « *qui sont les conditions premières d'un travail ethnographique acceptable* » (Jodelet, 2003 : 146). Dans le cadre de l'entretien, cette démarche est la seule « *à autoriser une saisie holistique, naturelle et dynamique des phénomènes étudiés* » (op.cit. : 144). L'aspect holistique permet de prendre en compte la totalité d'un phénomène à propos duquel sont dévoilées des significations et sont affirmées des positions traversant des appartenances sociales et culturelles différentes. En choisissant différents représentants du monde de l'enseignement, inspecteur, conseiller, directeur d'école et enseignant, nous voulions vérifier s'il existe des perceptions différentes sur la question des langues selon les fonctions occupées au sein d'une même institution, afin de prendre en compte les éventuelles divergences qui expliqueraient peut-être des écarts entre les discours (textes) officiels, les représentations et les pratiques déclarées[31]. Nous souhaitions

31 A cet égard, nous sommes consciente que ce travail serait fructueusement complété par des observations de classe afin de vérifier la concordance des discours et les pratiques réelles, autrement dit la mise en application réelle ou pas de ces discours. Ceci ferait l'objet d'une recherche ultérieure qui dépasse le cadre de notre master.

repérer les traces idéologiques d'autres discours en les confrontant avec les textes officiels mais aussi avec différents rapports plus critiques émis par des chercheurs ou enseignants-chercheurs.

Nous pourrions nous étonner du qualificatif « naturel » employé par Jodelet car l'entretien compréhensif n'est pas en soi une situation ordinaire, mais plutôt expérimentale, bien que le but de l'enquêteur soit de lui donner l'air détendu d'une conversation à bâtons rompus, « naturelle ». C'est bien l'attitude d'ouverture de l'enquêteur qui laisse à l'interlocuteur la liberté de s'exprimer, dans ses termes propres, son ressenti, sa pensée » (Jodelet, op.cit.). Nous comprenons cette notion de naturel selon les termes de Jodelet, à savoir qu'elle « *s'applique à des manières de dire, de penser, de faire qui n'obéissent pas à des canons spécifiques sans pour autant échapper à une régulation sociale. Ce qui est naturel paraît normal. Les actes ou les dires qui vont de soi, que l'on tient pour acquis, relèvent souvent d'un ordre social implicite que le chercheur doit mettre en évidence* » (Jodelet, op. cit.). C'est naturellement que s'expriment des représentations qui sont des pensées et actes sociaux incarnés dans la voix de l'interlocuteur et incorporés dans l'acte de parole.

Quant à l'aspect dynamique de l'entretien, il est présent à plusieurs titres, notamment dans le processus de l'interaction en œuvre lors de l'énonciation (Nils & Rimé, 2003 : 167). La dynamique de l'entretien engage l'informateur sans doute plus loin qu'il ne l'aurait imaginé et le force dans une attitude réflexive. « *Il entre dans un travail sur lui-même, pour construire son unité identitaire, en direct, face à l'enquêteur, à un niveau de difficulté et de précision qui dépasse de loin ce qu'il fait ordinairement* » (Kaufmann, 2013 : 60). Chaque entretien est unique et se construit selon une logique propre impulsée par les interventions du locuteur et de l'allocutaire. (Bardin, 2009).

Concernant la validité scientifique de l'approche qualitative, Jodelet rapporte que les résultats obtenus obéissent à des critères de qualité proches de ceux présents dans d'autres secteurs de la production scientifique, telle la triangulation, qui consiste à croiser les informations obtenues soit auprès d'autres chercheurs, soit auprès de groupes différents. Pour ce dernier point, c'est ce que nous avons voulu mettre en place en interrogeant des représentants du monde enseignant ayant différents points de vue selon leur fonction mais aussi, selon leur lieu et culture d'enseignement (Jura suisse, France).

1.5.3 L'émergence des représentations

L'intérêt de l'entretien est de fournir les conditions favorables à un discours durant lequel il se construit. Il « *est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur*

principal » (Blanchet & Gotman, 2013 : 23), lesquels mettent en relief les systèmes de représentations et les pratiques sociales.

Pour Blanchet & Gotman, les « pensées construites » sont des idéologies qu'ils qualifient avec Adorno (cité p. 23) d' « *organisation d'opinions, d'attitudes et de valeurs, une façon d'envisager l'homme et la société* »[32], « *un savoir que les individus [...] élaborent au sujet d'un segment de leur existence. C'est une interprétation qui s'organise en relation étroite au social et qui devient, pour ceux qui y adhèrent, la vérité elle-même ; une vérité en acte.* » (2003 : 23). La représentation, comme le souligne Laplantine (cité par Blanchet & Gotman, p. 25), appartient au réel.[33]

Cette démarche révèle selon Kaufmann, que l'individu « e*st un être intimement pétri par la société de son époque, non seulement sous l'effet de déterminations extérieures, mais aussi profondément en lui-même [...] Il lui arrive d'ailleurs d'incorporer des fragments de social (des idées, des images, des modèles, des expressions) sans les digérer, et de les exprimer ensuite à l'état brut, tel qu'il les a assimilés* » (citant Elias, p.96) L'entretien permet aussi de faire parler sur les faits expérimentés, et s'articule entre « *l'épreuve personnelle concrète, pratique, singulière, située dans le temps et l'espace social, et les enjeux collectifs dans lesquels ils peuvent se comprendre et doivent être interprétés* ». (Blanchet & Gotman, 2013 : 25). C'est bien le rapport entre épreuve personnelle du professionnel dans sa pratique et enjeux collectifs tels qu'ils sont exprimés à la fois dans les textes officiels et dans le discours des praticiens que nous essayons de mettre en lumière dans cette recherche.

1.5.4 Conduite des entretiens

Les entretiens se sont déroulés entre juin et septembre 2014, à l'exception d'un que nous avons dû refaire en février 2015 après avoir les données enregistrées. Si certains entretiens ont duré une heure, d'autres ont dépassé ce temps. Le plus long a duré 1h27. Nous avons choisi de limiter la retranscription à une heure, au nom d'un sacro-saint principe égalitaire et arbitraire (même durée de traitement pour tous). Ils ont eu lieu après les contacts et la prise de rendez-vous par courriel ou par téléphone. Préalablement à la rencontre, chaque personne a été informée des objectifs de l'entretien, du thème abordé, de la durée souhaitée et des conditions.

1.5.5 Code de transcription

Nous avons opté pour un code basique à partir de celui établi par le groupe ICOR que nous avons adapté à nos besoins au fur et à mesure des retranscriptions et des écoutes. Nous l'avons choisi car il

32
33

permet de noter les indications prosodiques qui sont des parties saillantes du discours et qui correspondent à sa structure syntaxique, tout en ayant des rapports indissociables avec l'aspect sémantique et pragmatique du discours.

E	nom de l'interviewé français
F	nom de l'interviewé suisse
Int	nom de l'intervieweur
(ouvre la porte)	action
+ ++ +++	pauses : courte, moyenne, longue
<3>	pause de plus de 3 secondes
(rire)	expression paraverbale
x	1 segment inaudible
xx	2 segments inaudibles
xxx	3 segments inaudibles
-	amorce du mot
\	chute intonative
/	montée intonative
CA	saillance perceptuelle sur la syllabe
:	allongement du son
h	soupir
texte	baisse du volume de la voix
vous dites bien sûr	paroles chevauchées

1.5.6 Des entretiens dynamiques

Nous avions préparé une grille[34] que nous avions mémorisée et à laquelle nous nous sommes finalement peu référée, dans le sens où nous n'avons pas pointé, au cours de chaque entretien chaque question. Nous nous sommes sans doute à tort et inconsciemment reposée sur notre expérience professionnelle des années 2000 de journaliste spécialisée en bibliothéconomie, au cours de laquelle nous avions mené un certain nombre d'interviews et où nous avions appris à leur donner un tour conversationnel afin de mettre l'interlocuteur à l'aise et libre de s'exprimer sincèrement et en profondeur. Nous avons donc préféré nous laisser guider par l'évolution de la situation énonciative tout en nous efforçant de revenir aux thèmes initiaux lorsque les locuteurs dérivaient vers des problématiques qui leurs étaient plus confortables. En ce sens, nous nous sommes conformée aux préconisations de Kaufmann qui suggère de « *déclencher [idéalement] une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions* » tout en gardant la vigilance nécessaire pour éviter de dériver « vers des échanges mous » (2013 :44). Nous avons parfois pêché par manque de vigilance, notamment dans l'entretien avec la conseillère pédagogique française

34 Voir grille d'entretien en 1.5.7.

(E2), que nous avons sans doute trop laissé s'exprimer sur sa conception du métier au détriment de la diversité linguistique dans l'école. Toutefois, et c'est la raison pour laquelle nous l'avons laissée s'épancher et que l'avons même questionnée sur la façon dont elle envisageait le métier d'enseignant, nous avons pu modifier nos perceptions personnelles sur cette profession et surtout sur les personnes qui l'investissent. Ne partageant pas avec E2 un savoir partagé sur la mission de l'école en général et de l'enseignant en particulier, nous étions curieuse de l'entendre s'exprimer à titre individuel sur ce point.

Nous avons réalisé des entretiens peu dirigés. Blanchet & Gotman rapportent que ce type d'entretien a pour but de dégager « *une première communauté de sens entre l'enquêteur et l'enquêté* » afin de se familiariser avec les codes verbaux des milieux étudiés (op. cit. : 59). Il serait une étape intermédiaire à la réalisation d'un guide d'entretien principal. Nous avons sans doute eu la faiblesse de considérer nos entretiens comme définitifs et avons négligé de retravailler la grille des entretiens suite aux premières interviews que nous avons conduites.

1.5.7 Grille des entretiens

Pour des raisons de place, nous ne pouvons pas fait la liste de toutes les questions posées et ce d'autant plus que les entretiens étaient peu dirigés et les questions étaient ou plus nombreuses selon la mobilisation de la parole par les locuteurs. Nous présentons ci-après la grille d'analyse réalisée à partir de la grille des entretiens.

1. Combien y a-t-il d'élèves allophones dans votre classe ?
2. Savez-vous quelles sont leurs langues 1 ?
3. Comment communiquez-vous avec ces élèves ? Comment entrez-vous dans les apprentissages avec eux ?
4. Constatez-vous des différences entre les élèves allophones et francophones ? si oui, lesquelles ?
5. Les élèves allophones utilisent-ils leurs langues 1 dans l'école ? Si oui, dans quel cadre précisément?
6. Que disent les instructions officielles sur les langues étrangères à l'école enfantine/maternelle ? Qu'en pensez-vous ?
7. Discutez-vous de ces questions de langues 1 avec vos collègues ?

1.6 Le traitement des données : choix des outils d’analyse

Nous avons choisi de faire l'analyse thématique et discursive pour confronter le lien entre font et

forme.

1.6.1 L'analyse thématique selon Bardin (2009)

L'analyse de contenu est, selon Bardin, « *un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives du contenu des messages* » (2009 : 42). Elle consiste à décrire les caractéristiques du texte, qui sont comme des indices que l'analyste recueille, classe et catégorise, afin d'inférer, à propos d'une réalité représentative d'un groupe social (op.cit : 94). Par inférer, nous entendons aussi bien repérer les états de tension du locuteur par rapport à son dire que mettre à jour les opinions et représentations ainsi que les associations d'idées (op. cit. : 44). Cette approche de description, de classement et de catégorisation nous a semblé pertinente avec notre recherche. En étayant les thèmes manifestes ou cachés, nous faisons apparaître « *une organisation sous-jacente, une sorte de raisonnement affectif et cognitif souvent non conscient* » étant donné l'aspect spontané de l'entretien (op. cit : 96). À partir des éléments concrets du discours, nous pouvons avoir une lecture syntagmatique et paradigmatique, trouver la dynamique personnelle de l'intervieweur en fonction de cette structuration spécifique qui est « l'orchestre de son processus de pensée ».

Après avoir retranscrit les discours, nous les avons d'abord découpés transversalement en les nommant par unités de sens que nous avons ensuite nommées et décrites avant de les classer. Nous les avons classées en différentes catégories thématiques, en opérant des sous-catégories. Nous avons entrepris une analyse verticale, c'est-à-dire que nous avons passé en revue les thèmes abordés par chaque sujet en vue d'en faire une synthèse. En vue du traitement des questions de la grille initiale, qui nous permet ensuite de répondre aux hypothèses, nous avons aussi procédé à une analyse horizontale en relevant les différentes formes sous lesquelles les thèmes apparaissent d'un sujet à l'autre afin de repérer leur variation sur tout le corpus et d'en chercher les éléments pouvant l'expliquer, c'est-à-dire faire aussi apparaître les idéologies sous-jacentes (Blanchet & Gotman, 2006 : 98).

1.6.2 Exemple de catégorisation thématique

Pour l'entretien avec l'IEN, nous avions identifié le thème des parents d'élèves allophones, que nous avons classé selon les trois catégories suivantes :

1. Statut social
    - les diplomates syriens
    - les parents de milieu modeste
        - ceux qui ont une culture de l'école

- ceux qui ne l'ont pas
- certains parents turcophones nés, scolarisés (certains jusqu'au tertiaire) en France
- les mamans turques
  - sollicitées pour l'imagier bilingue à Saint-Claude
  - parlaient en L1 dans l'école
    - L1 mal perçue par les enseignants (nouvelle catégorie à créer)
      - évolution des enseignants sur L1

2. Positionnement de l'IEN à leur égard
   - leur montrer qu'ils sont autorisés à avoir une place dans l'école (a)
   - leur faire prendre conscience de leur rôle de parents d'élèves

3. Constat de l'IEN teinté de scepticisme (module 2a)
   - leur opinion sur la maîtrise de la L1 de leurs enfants n'est pas forcément recevable

1.6.3 L'analyse de discours, selon Kerbrat-Orecchioni (1996, 2005)

Après les analyses thématiques, nous avons procédé aux analyses de discours en nous inscrivant dans le courant de la pragmatique et de l'approche conversationnelle de qui considère le discours comme « *une activité tout à la fois déterminée par le contexte et transformatrice de ce contexte* » (2005 : 74).

Tenant compte du cadre extérieur de l'interaction, nous avons pris en considération l'expression non verbale (transmise par le canal visuel) et paraverbale (transmise par le canal auditif) au travers de laquelle les marques prosodiques viennent compléter le matériel verbal (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 23). Les manifestations de ces différentes expressions sont étudiées au niveau de la relation interpersonnelle qui s'établit au cours de l'interaction, sous l'angle de la relation horizontale (axe graduel allant de la distance à la familiarité) et verticale (rapport de domination).

Nous avons tenté d'avoir les trois stratégies d'écoute recommandées par Blanchet & Gotman (2006 : 70) et de cerner :

-la dimension référentielle, qui interroge ce que les locuteurs disent des choses dont ils parlent,

- la dimension modale, qui interroge ce que les locuteurs pensent de ce qu'ils disent,

- la dimension illocutoire, qui interroge ce que les locuteurs cherchent à accomplir comme acte à notre égard.

À travers ces trois dimensions, nous avons cherché à identifier comment étant négociées les identités des locuteurs, en repérant la catégorisation de la personne. Dans le cadre de la théorie de la polyphonie du discours, nous convenons avec Ducrot (cité par Maingeneau p. 81 et 99) que le

locuteur est responsable de son énoncé. En tant qu'énonciateur, il donne le point de vue d'où les événements sont prononcés. Le locuteur peut également être un simple sujet parlant, reproduisant un énoncé qui ne serait pas le sien et un tiers-parlant, qui selon Peytard, est un énoncé appartenant « à la masse inter-discursive » (Maingueneau, 2009 : 127). Nous avons aussi essayé de relever les cas d'autorité citée, « *lorsque le locuteur appuie son discours en invoquant la caution d'une source censée le légitimer* » et d'autorité montrée, « *lorsqu'elle se manifeste à travers l'énonciation mêm*e » (op.cit. : 21).

Ce sont donc toutes ces négociations d'identités que nous avons essayé de mettre à jour afin de distinguer les différents types de discours et de voir s'ils étaient émis du point de vue du locuteur, de l'énonciateur, du sujet ou de tiers parlants.

De la même façon, nous avons cherché à identifier à quelles places les locuteurs posaient l'allocutaire. Y auraient-ils des sur-destinataires, des « tiers virtuellement présents » qui, selon Moirand, « *sont les représentants les plus typiques du groupe auquel on appartient ou auquel on aspire à appartenir »*? (op.cit : 121) Serions-nous un allocutaire qui en cacherait d'autres et à qui les locuteurs s'adresseraient en usant de tropes communicationnels? (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 19)

En nous appuyant aussi sur Maingueneau (2009 : 88), nous avons pris en compte d'autres dimensions du discours :

- la dimension modale de la phrase,

- les différentes modalités (appréciative, déontique),

- la modalisation (regard du locuteur sur son propre discours) de l'énoncé qui peut apparaître comme appréciative, évaluative,

- les marqueurs discursifs, les régulateurs et ponctuants (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 41)

Au niveau de la dimension référentielle, nous avons repéré les pré-construits - considérés par Pêcheux comme des traces « *d'éléments discursifs antérieurs dont on a oublié l'énonciateur* » (cité par Maingueneau, 2009 :103), les lieux communs et les implicites.

Tous ces éléments prélevés, classés dans des grilles et observés comme des indices archéologiques de la parole en acte, signifiant et dialoguant entre eux, ont servi de support à l'interprétation à plusieurs titres :

- pour faire émerger l'ordre derrière le désordre apparent de la conversation,

- pour faire émerger les représentations et de degré inconscient d'adhésion à ces dernières,

- pour évaluer le degré d'identification de l'enquêté au thème,

- pour identifier et faire apparaître la progression thématique.

1.7 Posture de l'apprentie-chercheuse

1.7.1 Représentations personnelles sur le monde enseignant

N'ayant jamais enseigné en France, nous n'avions pas de connaissance spécifique du milieu éducatif français hormis un parcours scolaire sans histoire et une expérience de parent d'élèves scolarisées en maternelle et au primaire jusqu'en 2005[35]. Les souvenirs personnels de scolarité n'étaient pas particulièrement heureux. Notre perception de parents d'élèves était marquée par le constat que l'école avait du mal à s'accommoder de l'individualité des enfants et que, par nécessité, elle visait à les intégrer dans des apprentissages de façon collective, sans avoir les moyens de prendre en compte les besoins cognitifs ou affectifs spécifiques de certains enfants (Arnold, 2006).

Nous avions une meilleure connaissance du milieu éducatif suisse pour avoir été pendant cinq ans membre du Comité de direction de la Haute École Pédagogique des cantons de Berne-Jura-Neuchâtel (HEP-BEJUNE, équivalent ESPE) et côtoyé de près formateurs et enseignants, au titre de prestataire de services bibliothéconomiques, et non pas comme collègues exerçant la même profession. Nous avions donc un rapport plus administratif avec les enseignants que collégial. Si bien que nous n'avions pas plus de savoir commun au niveau du métier d'enseignant avec les Français qu'avec les Suisses. C'est au titre de parent d'élèves que nous les avons côtoyés dans le cadre de leur fonction. Nos représentations étaient cependant plus positives, influencées sans doute par le climat social, plus serein en Suisse romande qu'en France et par les meilleures conditions de travail dans lesquelles œuvrent les enseignants (environnement champêtre, locaux modernes et confortables, atmosphère détendue.)

1.7.2 De leur influence sur les entretiens

« *L'appréhension de la réalité n'est [...] jamais directe. Elle est toujours médiatisée par les images véhiculées par la culture [...] Le voyageur ou l'ethnologue ne porte jamais de regard complètement neuf sur les réalités qui se donnent à voir à lui. Sa vision du nouveau est toujours guidée par un modèle qui lui préexiste* », déclare Mondher Kilani à propos de l'appréhension du Nouveau Monde par Christophe Colomb (1992 : 18). Nous avons pu constater la validité de ce propos à notre égard, lors de chaque entretien. Celui conduit avec le directeur de l'école maternelle près de Montbéliard

35 Notre expérience de parent d'élève du secondaire s'est poursuivie en Suisse romande.

est particulièrement révélateur sur ce point.

Nous avons dit précédemment avoir une représentation plutôt négative du monde enseignant, de par notre expérience de jeune élève dans le contexte familial et historico-culturel qui était le nôtre. Cette représentation portait en elle de façon sous-jacente la perception d'un monde perçu comme hostile voire menaçant. Elle sous-tendait inconsciemment la trame de cet entretien au cours duquel nous pouvions creuser les questions de résistances des enseignants vis-à-vis des langues premières des élèves. L'échange avec notre interlocuteur était marqué par le fait que nous ne comprenions pas pourquoi ces questions linguistiques n'étaient pas pertinentes aux yeux de tous les enseignants. Cela est particulièrement perceptible dans l'extrait ci-après :

(1) E4 : simplement après tout le monde euh voilà/ euh ***les gens font aussi en fonction euh de leurs priorités de leurs problèmes du moment voilà*** *+++ mais DONC*
(2) In : ***c'est quoi les problèmes plus importants que cela/***
(3) E4 : ***mais non je ne sais PAS (agacement)*** *je ne sais pas je te dis ça parce que euh + tiens je sais pas euh allez on va dire que il y a une classe qui a décidé de + travailler sur le livre élu et ben ça va être le problème du moment ça va être le livre élu + tu vois euh c'est pour dire que des fois euh + si tu veux des fois les les préoccupations des gens sont pas forcément les mêmes les priorités non plus* ***tu me dis que ça c'est une priorité mais c'est parce que tu en es convaincue*** *+ et euh ceux qui pensent que + euh +++ il faut euh avoir un traitement égalitaire euh des enfants vont peut-être pas se se gratter la tête pour se dire comment est-ce que je fais pour euh pour euh travailler avec ces élèves allophones\ par exemple*

Par ses remarques (notamment en 1 et 3), E4 nous fait comprendre que d'autres problématiques que celles des langues occupent les enseignants. Il nous apporte ainsi un éclairage plus large que le nôtre sur les enjeux de la socialisation dans l'école de la République, propos d'autant plus intéressant pour nous qu'il va faire émerger la question des valeurs françaises dans l'éducation qui s'ancrent dans le principe égalitaire. Treize tours de paroles plus tard, l'entretien a évolué sur la question du communautarisme, qui est particulièrement intriquée, dans les représentations françaises, à la notion d'égalité.

> *(1) E4 : oui voilà c'est ça et euh là je mets égalité un petit peu en opposition avec le communautarisme parce que c'est pour f- voilà\ tu vois/ et puis euh et puis il y a peut-être aussi cette vieille rengaine hein dont je te parlais qui est de dire euh ben on vient à l'école*

pour apprendre le français on va parler ensemble tout le temps et puis euh c'est comme ça que ça va se faire/

*(2) Int : **ça part d'un bon principe/***

*(3) E4 : **oui mais tout le temps toujours/***

*(4) Int : **ah/ toujours/***

*(5) E4 : **oui oui oh moi j'en suis sûr ++ ouais ouais ouais** ++ les enfants les enseignants **(rire)** qui traitent les enfants de manière EGAlitaire je veux dire c'est un bon principe de **ils veulent pas leur faire du mal/ tu vois/***

Nous commençons à percevoir que d'autres points de vue que le nôtre sous-tendent l'approche de la socialisation axée sur le français. Nous manifestons ce début de conscientisation en (2). Notre exclamation est reprise par E4 en (3) ce qui nous fait accéder à une nouvelle conscience présente dans la redondance exclamative en (4). La montée intonative invite E4 à renchérir - l'étonne peut-être (d'où le rire) - et à étayer son propos qui se conclue en (5) par « ils ne veulent pas leur faire du mal ». Cette proposition finale eut sur nous l'effet d'un électrochoc dont les ondes de propagation irriguent encore aujourd'hui la compréhension de notre rapport initial au monde. Nous venions d'entendre, pour la première fois, que les représentants d'un état, de façon générale, et les enseignants en particulier, sont habités par une volonté de bien faire, voire d'œuvrer au nom d'une certaine bienveillance. Notre appréhension de la vie sociale s'en est radicalement transformée.

1.7.3 L'influence des questions de départ sur la tournure de l'entretien

Nous convenons avec Kaufmann que « *les premières questions ont une importance particulière, car elles donnent le ton* » (2013 : 44) et l'oriente d'une certaine manière. Lors de notre entretien avec la directrice de l'école maternelle à Belfort, nous avons ajouté immédiatement après la présentation de l'objet de notre recherche que « nous nous interrogions sur l'application des textes ». La conversation s'est naturellement enclenchée sous cet angle.

(1) Int : valérie[36] vous a expliqué l'objet de ma recherche/

(2) E3 : sur la socialisation des enfants allophones/

(3) Int : je trouvais que les textes français concernant les langues des allophones disaient pas grand - le code de l'éducation sur la loi du 8 juillet 2013 je voulais savoir si vous vous appuyez sur les textes

36 Valérie étant la personne qui nous avait mis en relation avec E3.

Sans doute un peu déstabilisée par la réponse laconique d'E3 en tour 2, nous avons embrayé sur le thème des textes officiels, ce qui a orienté la réponse d'E3 sur ce point :

> *(4) E3 : non non on ne s'appuie PAS sur les textes parce qu'on vit vraiment une réalité de terrain qui est souvent bien éloignée des textes et qui devient + enfin les textes sont un support en cas de souci mais honnêtement dans notre pratique quotidienne on s'en sert fort peu*

D'une certaine façon, cette question a permis à l'interlocutrice d'introduire le contexte social dans lequel elle travaille et de pointer d'emblée sur la spécificité de son public scolaire, composée majoritairement de musulmans. Elle n'était donc pas inopportune : elle introduisait la problématique de l'écart entre les textes et la réalité du terrain, les rapports avec la hiérarchie, et ce sur les 14 tours suivants, mais il fallait recentrer le propos sur les élèves au risque de s'écarter de la question des langues.

> *Int : alors votre réalité de terrain vous pouvez me la décrire/*
> *E3 : donc notre réalité de terrain par exemple dans les petites sections c'est déjà dès la rentrée ne PAS savoir combien d'élèves on a puisque beaucoup sont déjà en vacances/ voilà la première réalité de terrain*

Par conséquent, lors de l'entretien suivant, nous avons tenté une autre technique d'approche et avons laissé l'interlocuteur s'introduire longuement. Ce faisant, l'embrayage sur la question des langues s'est fait différemment et de façon moins précise. Observons cette tentative avec le conseiller pédagogique jurassien, en tour de parole 27.

> *Int : alors si: si j'embraye sur cette question de la LANgue ou des langues*
> *F1 :ouais*
> *Int : qu'est-ce que comment euh est-ce que vous êtes confronté + à ce genre de + problématique pour certains élèves/*

Relevons au passage comment nous introduisons la thématique sous l'angle de la difficulté (verbe confronter, paradigme problématique). Comme elle n'a pas été énoncée formellement au début de l'entretien, bien qu'elle l'ait été lors des prises de contact par courriel et téléphone, F1 est saisi ultérieurement d'un doute qui le déstabilise.

(1) F1 : c'est vraiment votre sujet hein/ c'est l'apprentissage du français: dans dans un milieu: francophone d'enfants qui viennent de l'extérieur/
(2) Int : de l'étranger oui
(3) F1 : permettre leur intégration <3> disons l'i- l'idée de il y a toujours un peu un conflit entre peut-être des gens qui: moi j'ai un directeur d'école qui voudrait qui voudrait ça je pense + pas très loin [...]

Nous voyons que l'empirisme de l'apprentie-chercheuse oriente le déroulement de l'entretien qui est un substrat fragile, instable, soumis à toutes sortes d'accidents avec le risque de ne pas atteindre l'objectif de recueillir des données jugées à priori comme pertinentes. Il s'apparente à une navigation à vue et se pratique avec un certain inconfort : celui de la conductrice de l'entretien qui doit à la fois l'orienter avec souplesse et neutralité tout en montrant qu'elle maîtrise le véhicule, celui de l'interlocuteur qui essaie de s'adapter aux aléas de la route. Si l'intervieweur prend un chemin de traverse, il lui faut revenir sur la voie principale sans montrer à l'interlocuteur qu'il s'est peut-être égaré ou aventuré trop loin. Le souci de chacun de ne pas perdre la face (Goffman, 1973) crée une tension intérieure présente tout au long des échanges : l'intervieweur voudrait poser les questions les plus pertinentes selon un idéal fictif d'ordonnancement et l'interviewé voudrait y répondre du mieux possible. Les sentiments d'insécurité qui animent les deux parties doivent être contrebalancés par les deux mêmes parties qui essayent de se rassurer en s'accordant le plus à leurs réactions respectives.

Ainsi, dans l'extrait supra, nous voyons en (1) et en (3) que F1 a associé apprentissage du français à intégration. Notre réponse en (2) est modulée par le double souci de rectifier le propos (ce n'est pas l'apprentissage du français en soi qui nous intéresse) mais aussi de respecter cette formulation afin de ne pas déstabiliser F1 une seconde fois. La tentative de rectification est réalisée par une correction du terme « extérieur » en « étranger » (pour recentrer le propos sur la problématique des langues perçues comme étrangères). Le souci d'encourager F1 à s'exprimer est manifesté par le « oui » final. L'entretien ayant déjà atteint le tiers de son temps (F1 le clôturera de façon anticipée, sans doute pour mettre fin à son propre malaise), il sera ensuite difficile pour nous de le réorienter selon notre souhait.

Chapitre II. Présentation des interlocuteurs et déroulement des entretiens

2.1 Contexte français

2.1.1 E1 : inspectrice de l'EN

En septembre 2014, nous avons rencontré E1, inspectrice de l'EN à l'Académie de Besançon, qui se déclare « chargée par M. Le Recteur de la mise en œuvre des orientations pédagogiques à l'école maternelle » pour l'académie et pour le département et « dans une carrière finissante ». Nous avons pu prendre contact avec elle de façon indirecte, par le biais de notre directrice de recherche qui est engagée dans un travail avec E1 depuis plusieurs années sur la problématique de l'oral dans une perspective de français langue seconde au pré-scolaire.

Nous avons donc pu approcher E1 en nous référant à cette personne ressource connue de nous deux, si bien qu'il était peut-être plus difficile pour E1 de se soustraire à notre demande d'entretien que pour les autres IEN contactés sans le biais de personnes relais. Elle a donc répondu positivement et rapidement à notre demande mais n'en avait pas moins oublié notre rendez-vous. Elle est donc arrivée en retard et tambour battant, si bien que l'entretien a démarré très vite de façon informelle avant même d'entrer dans son bureau. À peine étions-nous arrivées que le téléphone sonnait et qu'E1 devait régler la question de l'acceptation, pour la rentrée de septembre, d'un enfant de deux ans qui portait encore des couches.

L'entretien déborda largement du temps imparti parce qu'il fut interrompu plusieurs fois par des appels téléphoniques, des va-et-vient de secrétaire puis par l'entrée d'une collaboratrice conseillère pédagogique qui nous a écouté quelque temps. Nous l'avons sollicitée au vol pour être l'interlocutrice qui manquait à notre corpus d'entretien. Nous avons aussi arrêté la retranscription de l'entretien d'E1 à une heure (il a duré 1h27) car la question sur les facultés de communication des uns et des autres débordait largement du cadre initial.

Nous étions installées de part et d'autre de son bureau. Au cours de l'entretien, E1 mentionnera sept fois notre personne ressource (indiquée sous le pseudonyme Ariane), en soulignant parfois ses divergences de points de vue, mais en prenant soin de louer le travail entrepris avec elle.

E1 : je pense pas que + ariane ne penserait pas comme moi bien sûr
Int : mais c'est pas ariane que j'interroge c'est vous
E1 : non mais quand je dis ça euh parce que je j'aime beaucoup ce travail avec elle + mais du

coup euh bien sûr [...]

Au niveau discursif, E1 place fréquemment l'allocutaire en position de sur-destinataire, marque d'un discours à la fois contrôlé et auto-valorisante. Ce sur-destinataire peut être notre personne ressource précédemment évoquée et/ou la hiérarchie de E1 qu'elle cherche à convaincre, « *quand on on on est cadre de l'éducation nationale c'est toujours un peu difficile de + de dire voilà avec ce type d'élèves on réussit pas on réussit pas bien hein* » ; le corps enseignant, « *j'ai la plus grande reconnaissance pour ce métier » ;* l'opinion publique contre laquelle il faut se défendre, « *quand on dit ben l'école on on sait pas bien faire mais + + mais il y a TOUT à faire/* » ; les détracteurs de l'école (Bentolila en particulier) : « *vous connaissez bien sûr le linguiste bentolila qui avait qui a fait souvent beaucoup de procès d'intention à l'école + je lui en veux encore ».*

En tant que locutrice, E1 recourt à de plusieurs statuts et s'identifie à de nombreux énonciateurs. Le pronom « je » peut représenter la professionnelle actuelle, l'enseignante et la conseillère pédagogique qu'elle fut, l'enseignante lambda au nom de laquelle elle s'exprime, l'IEN dans son rôle de représentant de l'État, elle même en tant qu'individu ou encore le parent étranger.
Nous avons relevé de nombreuses autorités citées, qui invoquent la caution d'une source en la légitimant (Maingueneau, 2009) - « *La loi pour la refondation de l'école de la république est en train de nous monter que [...]* » - et des autorités montrées, manifestes dans la manière d'un parler institutionnel, « *on avance me semble-t-il ».* E1 connaît bien son sujet et s'est parfaitement identifiée à sa fonction. Lorsqu'elle ne maîtrise pas un thème, elle ne s'y risque pas et fait preuve d'humilité : « *j'ai pas d'avis euh j'ai pas d'avis de spécialistes + je me pose la question de savoir ++ si effectivement c'est la solution + c'est la réponse je sais pas + je je je sais pas* ».

Les taxèmes, indicateurs physiques, de place, de posture du corps, etc. montrent très clairement la position dominante de E1 vis-à-vis de l'allocutaire : elle nous reçoit dans son bureau et nous installe de part et d'autre de sa table de travail, nous confirmant l'importance de sa position hiérarchique en réglant d'autres affaires urgentes et en entrecoupant plusieurs fois l'entretien pour prendre des appels téléphoniques et signer des parapheurs. Malgré cette mise en scène très contrôlée, l'engagement professionnel de E1 est sincère, la parole qu'elle accapare est débitée longuement, elle fait l'effort de réfléchir sur notre problématique et de circonscrire le sujet de la façon la plus exhaustive possible. Visiblement E1 a plaisir à s'adonner à l'exercice de réflexion que nous lui proposons : une certaine complicité s'installe au fil de la discussion au point de s'adresser à nous à la deuxième personne du singulier (après avoir évoqué la pédagogie) : « *oui et comment on fait devant ces petits humains*

*mais c'est aussi **tu** vois on parle de l'école bienveillante euh [...]* ».

L'entretien évolue de façon progressive et prend sur la fin une tournure plus informelle (non retranscrite), où elle n'a plus besoin d'essayer de nous convaincre du bien-fondé de ses arguments et de sa mission. Il se déroule sous la forme d'une conversation qu'elle aurait avec une collègue avec laquelle elle partagerait la même passion pour le langage. La partition professionnelle semble avoir été jouée à satisfaction par E1 qui relâche la pression et se laisse aller à un dialogue plus ouvert et plus détendu auquel nous avons dû mettre fin pour des raisons personnelles de contrainte horaire.

2.1.2 E2 : conseillère pédagogique

Cet entretien s'est également déroulé dans les murs du Rectorat de Besançon, mi-septembre 2014, avec la conseillère pédagogique E2, rencontrée lors de l'entretien d'E1. Âgée de 53 ans et originaire de Franche-Comté, E2 s'est exprimée principalement depuis son expérience professionnelle en région Seine-Maritime où elle a longtemps officié comme enseignante, directrice d'école maternelle et comme conseillère pédagogique. E2 a réintégré depuis peu l'Académie de Besançon mais elle était en proie à une certaine insécurité pour s'exprimer à la lumière de ses nouvelles fonctions. Or enregistrement, elle a exprimé plusieurs fois n'avoir rien d'intéressant à raconter, elle craignait manquer d'expérience dans ses nouvelles fonctions en Franche- Comté. Elle a d'ailleurs souhaité que l'entretien ait lieu dans le bureau de E1 et en sa présence, mais nous avons insisté pour qu'il se déroule dans un lieu neutre, ce qui fut fait dans une salle de réunion où nous étions seules et où nous avons pu échanger durant 1h10'.

Pour mettre en confiance E2, nous l'avons longtemps laissée parler de son expérience passée en Seine Maritime. Notre empathie fut peut-être plus grande que notre esprit d'enquêtrice qui aurait dû la recentrer plus rapidement que nous ne l'avons fait sur les questions de langues, mais nous trouvions un grand intérêt à sa conversation, car E2 relatait avec force détails sa perception du métier et ses convictions d'enseignante. C'est lors de cet entretien que nos représentations à priori plutôt négatives ont commencé à être sérieusement ébranlées. Nous avons pris conscience de l'importance que E2 accordait à sa mission sociale et éducative, qu'elle investissait avec cœur et conviction.

La position énonciative de E2 se réfère uniquement à son statut passé d'enseignante et de directrice. Le pronom impersonnel « on » est davantage investi et témoignage du lien qu'elle crée avec la personne présente ou fictive. Il représente tout à tour, l'enseignante, l'enseignante en interaction avec les/un élève(s), l'enseignante en interaction formelle ou informelle avec les parents, les

enseignants et les adultes en général, la locutrice et l'allocutaire réunies dans la situation d'énonciation.

Au niveau des autorités citées, E2 reprend clairement à son compte un discours didactique qui a dû circuler et s'imposer dans l'EN car nous l'avons retrouvé chez E3 et E4. Il concerne la théorie de transfert des compétences entre L1 et L2. Dès lors la question de la socialisation en plusieurs langues est évacuée rapidement et ce d'autant plus que les connaissances didactiques de E2 en langues sont peu étoffées - « *il y a des choses quand même inexplicables* ». Le manque de connaissances en langues des enseignants généralistes est d'ailleurs relevé par E1 qui constate : « *moi je suis pas + j'ai pas fait d'études linguistiques hein ça vous l'avez remarqué* », qui justifie cette lacune par le cursus de formation focalisé sur la pédagogie de l'enfance: « *on forme des pédagogues euh et je pense que + ils sont experts + mais on ne forme pas forcément des pédagogues pour euh qu'ils soient suffisamment adaptés dans leur acte pédagogique euh pour ce type d'élève-là qui est un élève particulier* ».

Par conséquent, l'adhésion de E2 à notre problématique est relativement faible. L'entretien semble avoir été pour elle une façon de faire le point sur sa carrière - « *c'est un métier passionnant c'est j'adore c'est vrai que quand je parle de ça j'ai envie de les retrouver (rires)* » - qu'elle a visiblement fait évoluer pour échapper à un épuisement causé peut-être par un surinvestissement motivé par une profonde empathie : « *mais je pense quand-même que nous aussi avec de l'empathie en se disant euh ++ en n'ayant aucun jugement + + et en étant souriante et bienveillante aussi et pas dans la complaisance ».*

A cet investissement, s'ajoutent des conditions de travail difficiles en éducation prioritaire :

- *« l'éducation prioritaire Use j'ai beaucoup travaillé en éducation prioritaire + ça use et je dis on se cache après derrière + et ça faut pas + faut pas il faut rester très exigeant avoir des attentes toujours positives ça je crois beaucoup » ;*
- *« je crois aussi ce qui use + les enseignants à l'école élémentaire + c'est justement on a l'impression de donner ÉNORMEMENT d'énergie + ÉNORMEMENT D'ÉNERGIE + et ces élèves en difficulté progressent mais progressent peu » ;*
- *« vous savez des fois quand on a on a quand on est agressé euh ouh + hein + j'ai quand même reçu euh parfois oh ben quelques lettres d'insultes c'est pas le pays des bisounours hein* ».

2.1.3 E3 : directrice et enseignante en petite section

En juin 2014, nous avons rencontré E2, âgée entre 40 et 50 ans, directrice d'école maternelle,

enseignante en petite section. L'école est située en réseau prioritaire, dans un quartier périphérique de Belfort avec une forte concentration de population musulmane. Nous avons été mise en contact par une informatrice relais, enseignante de primaire. Nous avons bénéficié d'une totale disponibilité de sa part, d'une écoute attentive de nos questions, dans un climat paisible perturbé une fois par un appel téléphonique auquel il semblait urgent de répondre. Nous avons pu voir ses élèves défiler devant la vitre de son bureau et observer les signes de complicité entre elle et ses élèves.

D'emblée E3 a déclaré qu'elle parlerait depuis sa pratique de directrice dans une école en réseau réussite scolaire mais aussi comme présidente d'une association en droit des étrangers.
Elle a aussi très vite précisé avoir pris un congé de formation de six mois pour terminer un master en droit, démarche liée à son engagement associatif. Cette prise de distance avec son métier, dit-elle, a changé son retard sur ses pratiques enseignantes et notamment sur la socialisation en français. De retour dans sa classe elle a montré plus de tolérance envers l'incapacité de ses élèves à s'exprimer en français, plus d'ouverture envers leur usage du turc, moins d'exigence envers la non-maîtrise de la langue. Elle dit avoir constaté en retour des changements dans l'attitude de ses élèves vis-à-vis du français, notamment un meilleur climat de classe, la disparition d'enfants mutiques. Nous y reviendrons dans l'analyse.

L'entretien a duré 1h20 mais nous avons arrêté la retranscription à 1h parce qu'il dérivait sur les constats de notre interlocutrice en tant que présidente d'association de demandeurs d'asile et sur le thème du projet de migration. Ce temps supplémentaire non retranscrit a néanmoins permis de préciser certains éléments du discours. Mentionnons, à titre d'exemple, les attentes de E3 concernant la maîtrise de la langue française qu'elle qualifie de plus fortes et exigeantes envers les demandeurs d'asile qu'envers son public scolaire. Relevons également la notion de projet (de vie, d'émigration et d'intégration) qui, d'après elle, n'est pas la même pour les membres de la communauté turque depuis longtemps installés, et dont une bonne partie est née en France, que pour les migrants récemment arrivés.

Nous aurions voulu nous entretenir avec l'IEN d'E3 et recourir à la méthode de proche en proche qui consiste à demander à l'enquêté de désigner une autre personne. Il nous semblait intéressant de comparer les discours de E3 avec celui de sa supérieure hiérarchique dans la mesure où E3 déclare se sentir comprise et soutenue par elle, à l'égard de son terrain qui « est très éloigné des textes ». Malgré nos multiples tentatives, l'IEN n'a pas souhaité nous recevoir, proposant par le biais de sa secrétaire, un cours entretien téléphonique, que nous avons décliné. Il nous fallait donc trouver une

autre IEN, c'est pourquoi nous nous sommes tournée vers E1.

Nous avons été reçue sur le temps de décharge d'enseignement de E3, dans son petit bureau qui lui permet de surveiller le couloir de l'école. E3 adopte les deux positions énonciatrices qu'elle a présentées en début d'entretien et n'y déroge pas : elle parle en tant qu'enseignante et directrice et en tant que militante pour les droits des étrangers. Lorsqu'elle énonce son opinion personnelle, elle l'affirme clairement : ainsi à propos des femmes vêtues de la burqa, elle déclare : « *on en parlerait je lui dirais écoutez ça me gêne mais après c'est aussi son choix de femme moi je suis venue à l'école aujourd'hui avec un décolleté c'est mon choix de femme\ pourquoi ELLE elle aurait pas ce choix-là/* ». Lorsqu'une attitude parentale la dérange, elle l'affirme tout autant : « MOI ce qui me gêne c'est qu'on interdise de parler le français\ ça me gêne\ qu'on ferme l'accès à la langue française ça me gêne\ mais qu'on interdise de parler la langue maternelle/ ah non non non/ à un moment/ faut pas être hypocrite/ ». Son discours est bien moins polyphonique que celui de E1 et peu policé. Elle ne semble pas vouloir nous convaincre : les tours de parole sont équilibrés, les explications étayées, le vocabulaire est parfois familier (signe de son aisance en notre compagnie). L'entretien est pour elle une façon de témoigner d'une réalité scolaire et sociale difficile pour un enseignant qui doit composer avec un public visiblement peu disposé à l'égard de la langue française et aux valeurs véhiculées par l'école.

2.1.4 E4 : directeur, enseignant en moyenne et grande section

Début juillet 2014, nous avons rencontré un directeur d'école maternelle ayant moins de 40 ans, enseignant en grande et moyenne section (E4) située aussi en réseau d'éducation prioritaire dans une petite commune proche de Montbéliard. Nous l'avons approché via un informateur-relais, un IEN de sa circonscription que nous avions contacté et qui s'était déclaré à la fois indisponible pour les dates que nous lui proposions et moins apte à répondre que notre interlocuteur.

E4 nous a reçue dans sa classe, sur son temps de pause de midi. L'entretien a duré une heure. Malheureusement, la plupart des données ont été perdues en raison d'un problème technique. Les notes prises ne nous ont pas parues significatives et nous avons donc entrepris de refaire l'entretien sept mois plus tard, en février 2015[37].

Entre temps, nous avions sympathisé avec E4 lors de deux rencontres professionnelles dans des cadres et des lieux différents[38], ce qui explique une certaine complicité lors du deuxième entretien et

37 En raison de nos engagements professionnels, cette nouvelle rencontre n'a pas pu se faire avant.

38 Plus précisément lors d'une rencontre à l'IFE, à Lyon en octobre 2014 et dans un groupe de recherche et de travail inter-circonscription organisé par l'Université de Franche-Comté et le Casnav pour un projet intitulé: « L'approche du français comme langue seconde, dans l'enseignement pré-scolaire ».

des allusions au premier. L'entretien fut interrompu au début par le départ retardé d'Amed, élève de E4 qui attendait qu'un de ses parents vienne le chercher. Il sera fait mention d'Amed plusieurs fois durant ce nouvel entretien d'une heure.

Nous étions installés sur les petites chaises des enfants autour d'une petite table basse, ce qui donnait un tour informel et confidentiel à l'entretien et qui indiquait de la part de E4 une position d'égalité vis-à-vis de l'allocutaire auquel il s'adressait directement, en usant de la deuxième personne du singulier, donnant ainsi un vrai tour dialogique à l'entretien.

Au niveau discursif, le locuteur et l'énonciateur sont la même personne. E4 parle en son nom propre tout au long. La troisième personne, le « on » est référé à sa classe, aux enseignants et à ses collègues lorsqu'ils le sollicitent, « *on vient me voir* », à la hiérarchie et à toute l'EN, laquelle est noyée sous un « on » particulièrement impersonnel : « *la différenciation pédagogique dont on nous parle souvent* ». On relève de nombreuses tournures indéfinies, telles *« **il y a** aussi cette vieille rengaine hein dont je te parlais qui est de dire euh ben **on** vient à l'école pour apprendre le français **on** va parler ensemble tout le temps et puis euh **c'est comme ça que ça va se faire**/ ».*

L'altérité est présente dans le discours de E4 qui reproduit volontiers les énoncés des autres. Nous en donnons un petit échantillon prélevé parmi la vingtaine de tiers-parlants relevés:

- *l'atsem me dit oui j'en ai marre il y en a un qui m'écoute pas je il on se comprend pas*
- *il suffirait d'avoir des gens qui soient capables de [...] nous dire oh ben euh tiens celui-ci effectivement il te pose bien du souci parce que tu as l'impression qu'il n'y a aucune information qui passe*
- *il y en a un qui vient vers moi en disant maître il a dit euh il a dit quelque chose en arabe*

Nous constatons aussi de nombreuses chutes intonatives lorsqu'il tient des propos critiques (relativement nombreux) à l'égard de l'EN ainsi qu'une certaine lassitude vis-à-vis de l'institution qu'il trouve très lente à évoluer (voir (11) ci-dessous). Cette lassitude se teinte d'un cynisme (1, 5,7) plus manifeste dans la seconde partie de l'entretien que dans la première, qui tente de masquer une crispation camouflée sous des formules lénifiantes (11):

*(1) E4 : il y a une différenciation pédagogique et mais **bizarrement** elle est pas arrivée jusqu'à la langue la différenciation dont on nous parle + souvent*
(2) Int : hm hm
(3) E4 : si elle est arrivée jusqu'à la langue mais pas jusqu'aux questions de langue maternelle de rapport entre langue maternelle et euh français/

(4) Int : alors elle est arrivée jusqu'à la langue jusqu'à où/

(5) E4 : ben jusqu'à la maîtrise du français c'est tout mais sans se demander pourquoi ***machin*** *et + il va pas savoir utiliser les articles ou je ne sais quoi + voilà* ***(tousse)***

(6) Int : tu es un petit peu cynique ou tu es un petit peu optimiste quand même/

(7) E4 : ***je te donne l'impression d'être cynique hein*****

(8) Int : ben + ben

(9) E4 : ***c'est vrai/***

(10) Int : c'est une vraie question je sais pas

(11) E4 : oh non je suis ***un petit peu optimiste*** *ça va avancer tranquillement +* ***il faut juste être pressé*** *+ je pense <3>*

Comme E3, mais pour des objets différents, E4 s'est adressé à nous comme un témoin chargée de recueillir les obstacles constatés, telles la difficulté à faire évoluer les représentations négatives de collègues sur les langues 1 des élèves. Comme il le dit lui-même, E4 s'empare de toutes les occasions qui seraient susceptibles de faire bouger les choses : « *je me dis qu'il y a peut-être des articulations qui vont naître enfin après à nous de les saisir\ ».* Nous pensons être à ses yeux, un vecteur supplémentaire pour apporter de l'eau au moulin de l'EN en faveur d'une reconnaissance explicite des langues 1.

2.2 Tableau récapitulatif des entretiens avec les interlocuteurs français

Codage	**Lieu : Franche-Comté**	**Date**	**Durée**
E1 : IEN	Circonscription Besançon	12 septembre 2014	1'27"
E2 : CP	Circonscription Besançon	22 septembre 2014	1'10"
E3 : enseignante et directrice	Circonscription Belfort	27 juin 2014	1'10"
E4 : enseignant et directeur	Circonscription Montbéliard	3 juillet 2014 refait le 18 février 2015	1'00

2.3 Contexte jurassien suisse

2.3.1 Spécificités démographiques

Le Canton du Jura est rural. Sa population totale est de 69'000 habitants. Les écoles sont disséminées dans les trois districts du Canton qui sont :

- le district de Delémont : 37'200 habitants dont 12'000 à Delémont, capitale du canton (à droite)
- le district d'Ajoie : 24'000 habitants dont la seule ville est Porrentruy, 6'700 habitants (en haut, à gauche),
- le district des Franches-Montagnes : 10'150 habitants, dont la seule ville est Saignelégier, 2'000 habitants[39] (en bas).

La configuration majoritaire est donc celle d'écoles en milieu rural à l'exception des trois villes principales mentionnées dont le nombre d'habitants semble modeste en regard avec une ville comme Belfort qui totalise à elle seule 50'400 habitants.

2.3.2 Équivalences scolaires avec la France

Depuis le Concordat Harmos signé entre les cantons romands en 2009, l'école enfantine et les deux premières années de l'école primaire font désormais partie du cycle 1 (le cursus de la scolarité obligatoire s'étend sur trois cycles). Les équivalences France-Suisse apparaissent ci-dessous.

France	**Suisse romande**
École maternelle	*Cycle 1*
Petite section (PS)	1 P ou 1ere Harmos (école enfantine)
Moyenne section (MS)	2 P ou 2e Harmos (école enfantine)
Grande section (GS)	3 P ou 3e Harmos (école primaire)
École primaire (CP)	4 P ou 4e Harmos (école primaire)

2.3.3 F0 : professeur de didactique, spécialisée cycle 1, degré 1-2 P

Notre premier entretien s'est déroulé courant juin avec une formatrice de la HEP-BEJUNE, âgée de

39 Chiffres de 2012, consultés sur le site de l'Office fédéral de la statistique, le 30 avril 2015. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index.html.

plus de cinquante ans, spécialisée en didactique du français à l'école enfantine où elle avait auparavant enseigné pendant 20 ans. Nous l'avons contacté directement puisque nous avons travaillé cinq ans dans cette institution. Durant notre échange, elle a recouru à ses souvenirs d'enseignante ainsi qu'à son expérience de formatrice. L'entretien a parfois dérivé sur la problématique du passage de l'oral à l'écrit. Il a duré plus d'une heure vingt car la formatrice, qui mène une recherche sur l'enseignement-apprentissage de la lecture-écriture, a tenu ensuite à montrer des travaux d'enfants s'appropriant les gestes grapho-moteurs.

Comme nous n'avons pas trouvé d'homologue français pour cet entretien et que nous voulions un nombre équivalent d'interviewés de chaque côté de la frontière (4/4), nous avons choisi de ne pas l'analyser mais il nous a été utile pour observer la présence de représentations communes. Certaines semblent propres aux enseignants jurassiens, telle la confiance dans le bain de langue perçu comme un moyen efficace d'appropriation du français. D'autres, qui marquent la distinction entre le français langue d'enseignement (sic) et le français de la maison, ont fait émerger la thématique - qui est apparue aussi dans le discours de E2, F2 et F4, donc aussi bien du côté suisse que français – de la variation linguistique en français.

2.3.4 F1 : Conseiller pédagogique

Le second entretien dans le Canton du Jura s'est déroulé en juillet 2014 après les deux entretiens auprès des enseignants des circonscriptions de Belfort et de Montbéliard. Le conseiller pédagogique interviewé (F1) avait également oublié le rendez-vous mais nous avons pu néanmoins le mener à bien dans le temps imparti de 45 minutes, dans son bureau, où nous avons été interrompus une ou deux fois par des appels téléphoniques. Lors de la prise de rendez-vous avec F1, nous avions perçu une petite réticence à nous recevoir : il n'avait pas répondu à notre courriel[40], nous avions laissé un message téléphonique à la secrétaire de son service. Il nous a rappelée en se référant à une réponse qu'il nous aurait envoyée et que nous n'avions pas reçue. En bref, nous ne fûmes que peu étonnée de l'oubli de la date et de l'heure de l'entretien.

Ayant entre 50 et 60 ans, ancien enseignant à l'école enfantine, F1 conseille, au sein de la Section Intégration du Service de l'Enseignement, tous les enseignants de l'école enfantine jusqu'à la troisième primaire, sur toutes questions relatives à l'intégration des enfants, ce qui concerne aussi les allophones.

40 Cette attitude ne fait pas partie du comportement socio-culturel acceptable de la part d'un employé jurassien. En effet, dans le Jura suisse, la norme professionnelle veut que toute demande ait une réponse, qu'elle soit positive ou négative, contrairement à la France où il est courant de ne pas recevoir de réponse à un courriel sans que la personne contactée ne se sente justifiable de quoi que ce soit.

L'entretien s'est déroulé autour d'une petite table ronde, dans le bureau de F1 et fut perturbé par deux appels téléphoniques. Le professionnel qui s'exprime le fait parfois en tant qu'ancien enseignant généraliste puis spécialisé ou en tant qu'expert en pédagogie. Il distingue les énoncés émis à titre professionnel de ceux émis en son nom personnel, lesquels ne devraient pas être pris en compte : « */ moi je pense que + je suis d'accord avec ça + parce que je me dis euh quand je VOIS mais ça c'est un avis très personnel hein/ faut pas le noter* ».

Le « on » est relativement investi à plusieurs titres : le système scolaire, le corps des enseignants spécialisés, le corps enseignant en général, son service spécialisé au sein du SEN, les élèves, l'enseignant et son élève. Le « nous » et parfois le « on » permettent de différencier les spécificités scolaires cantonales jurassiennes de celles des autres cantons :

- « *nous on a euh dans la loi scolaire on a la possibilité de de suspendre l'évaluation pendant presque une année hein* »
- « *ça c'est propre au canton du jura et au canton de berne\ ça existe euh je crois à zurich aussi c'est vraiment propre à c'est h un héritage qu'on a eu du canton de berne quand on était bernois* »

Nous avons relevé quelques sur-destinataires dont les enseignants, connus dans le Canton pour être critiques vis-à-vis du SEN, et auprès desquels il se défend :

- « *ça nous empêche vraiment d'être plus présents dans les classes\ »*
- *« [le directeur de l'école primaire de delémont] vous dira peut-être que l'école n'en fait pas assez peut-être qu'il vous dira (rires) qu'on en fait pas assez au service de l'enseignement euh mais c'est moi je trouve que c'est plus compliqué que ça/ ++ parce qu'on peut BIEN donner des leçons des moyens supplémentaires mais + on n'agit pas sur les vraies + CAUses »*

Ce dernier extrait est à mettre en lien avec celle dudit directeur qui dira au sujet de SEN en général - jugé incapable de comprendre les problématiques du terrain – et au sujet de F1 en particulier : *« autant dire euh mettez-le nous à delémont il sera au moins efficace peut-être quelque part j'en sais rien/ voilà ou plus peut-être plus rentable quelque part\ »).* Le fait d'interroger des personnes proches territorialement et connaissant nos locuteurs présente l'intérêt d'avoir des dialogues indirects adressés aux uns et autres, à travers l'allocutaire. Ainsi, F1 s'adresse au sur-destinataire F2, lequel s'adresse au sur-destinataire SEN en évoquant le poste de F1. Nous verrons que ce procédé est employé par F4 qui s'adressera également aux sur-destinataires F2 et SEN par notre intermédiaire, espérant que les doléances exposées aient un quelconque effet sur la hiérarchie. Très souvent en effet, nous avons constaté chez E4, F1, F2 et F4 le besoin de s'épancher sur leur hiérarchie jugée sourde à leurs problèmes ou incapable d'y apporter des solutions.

L'allocutaire a dans ce cas une fonction de confident. Les locuteurs se livrent d'autant plus qu'ils sont assurés de la confidentialité des entretiens, ce qui les laisse libres de s'épancher tout en espérant peut-être secrètement que les doléances filtreront et atteindront leur cible. A l'inverse, l'allocutaire peut seulement jouer le rôle d'oreille bienveillante : il recueille des propos qui seront sans effet mais qu'il est soulageant de pouvoir partager avec une personne neutre :

> *alors moi j'ai dit mais j'ai un peu peur que dans ces localités de delémont et de courrendlin notamment ce créDIt soit MANgé complètement euh par les par les enfants allophones\ pour les AUtres il reste plus rien\ on m'a dit que non\ que ça allait jouer mais* ***mais j'y crois pas trop\ (rires) je pense PAS que ça va jouer*** *mais:*

Ces constats révèlent malheureusement une souffrance des professionnels de pas être entendus ou reconnus comme des experts (ce qu'on leur demande d'être) dont les supérieurs ne tirent pas suffisamment profit des constats observés. Il s'ensuit un clivage entre corps hiérarchiques qui démobilise le moral des personnels dans les fonctions dont ils sont investis.

2.3.5 F2 : directeur de groupe scolaire et enseignant

Le troisième entretien a été mené fin août 2014, auprès du directeur (F2) du groupe scolaire du Gros-Sceut, situé dans la partie basse de la ville de Delémont, qui correspond à des quartiers populaires. F2, que nous avons contacté suite à l'entretien avec F1 a répondu à notre demande spontanément et favorablement. Il était censé être à la retraite après 40 ans d'enseignement dont 15 en tant que directeur. Le groupe scolaire qu'il dirige est réparti dans neuf écoles dans la ville. Un deuxième site administratif est implanté dans la partie haute de la ville, celle des quartiers historique et résidentiel. Il existe donc deux cultures scolaires au sein du groupe, marquées chacune par le milieu socio-culturel des habitants.

F2 y exerce à mi-temps en tant qu'enseignant mais il s'exprime plutôt en sa qualité de gestionnaire administratif, fonction qu'il assimile à celle d' « un chef de gare au centre d'une immense gare de triage entre les autorités communales, les autorités cantonales, les enseignants et les parents-élèves ».

L'entretien, d'une durée d'une heure dix, s'est déroulé dans une salle de réunion, sans interférence extérieure. F2 avait préparé des documents présentant des données chiffrées sur les nationalités des élèves allophones. Nous lui avons demandé de nous indiquer le nom d'une enseignante enfantine susceptible de bien vouloir répondre à nos questions ainsi que le nom de l'enseignante chargée des cours d'appui spécifiques aux élèves allophones, puisque le Canton a mis en place cette mesure de

soutien dès l'école enfantine, à la demande de F2.
D'entrée de jeu, F2 prend des précautions oratoires en nous affirmant qu'il n'a aucune compétence :

> *dans la totalité de sur quoi que ce soit je n'ai AUcune compétence la seule compétence directe que j'ai c'est jusqu'à trois jours de congés octroyer sans rien demander à personne\ et encore\ même là euh je m'adresse à l'enseignant\ donc cela signifie que je ne suis JAmais en situation de dire c'est comme ça\ c'est pas autrement\ chez moi c'est un principe un directeur d'école qui est condamné à dire c'est comme ça c'est pas autrement c'est pas une bonne décision*

Par ce procédé rhétorique, F2 nous signifie qu'il prend ses décisions en toute collégialité avec ses collègues enseignants. Au cours de l'entretien, il démontrera parfois le contraire, « *donc ça c'est moi qui décide* », ainsi que sa capacité à endosser le rôle du défenseur des droits des allophones, en montant au créneau chaque fois que nécessaire : « *il faut une CRIse pour générer le problème alors je vais générer cette crise ça m'est égal* ».
Il distingue clairement ses fonctions d'enseignant et de directeur :

> *en tant que COllègue quand on parle à une collègue de lui dire écoute maintenant c'est le directeur qui te parle voilà ce qu'on va entreprendre ce que j'ai entrepris + comme convenu + ça marche ou ça marche pas maintenant c'est le collègue qui te répond à ton a à ton a- à ton attitude euh ++ qu'est-ce qui est bien qu'est-ce qui n'est pas bien pour ce gamin dans ton attitude*

Sur le plan énonciatif, F2 est tour à tour directeur ayant une posture réflexive, « *j'essaye toujours de d'essayer de prendre du recul et puis de me dire qu'est-ce-qu'on est en train de faire/ euh qu'est-ce qui va pas qu'est-ce qu'on est en train de faire/ » ;* enseignant, père symbolique des élèves en mal de cadrage, médiateur social. Le « on » est peu référé, soit il s'agit de son équipe, soit de l'enseignant et de l'élève en cours de soutien, soit de l'élève dans sa famille. Le « nous » distingue sa direction d'école où a instauré une politique communicative transparente :

> *vous avez vu ICI il y a un petit local pour recevoir quelqu'un point\ ici que ce soit l'apprenti la secrétaire et autre bon ça a ses avantages ses désavantages peu importe [... peuvent] donner les renseignements\ je conçois les choses comme ça\ ça a des désavantages mais bon les avantages sont sont plus élevés*

La structuration de son service est réalisée comme contre-modèle du SEN, connu dans le canton comme une caricature de l'administration (marquée par une désorganisation et une inertie apparentes). Cet écart menant parfois à des situations conflictuelles entre F2 et sa hiérarchie témoigne de la marge entre les services administratifs et pédagogiques : « *pour faire comprendre à un fonctionnaire + qui est pas enseignant + que cette façon de fonctionner là sert à RIEN* ».

Avec sa décontraction, son vocabulaire fleuri et métaphorique, F2 assure une position hiérarchique dominante envers l'allocutaire. Il accapare la parole non pas pour essayer de nous convaincre mais plutôt pour faire le bilan de sa carrière et un retour sur ses actions et ses luttes pour tenter de faire évoluer les postures des partenaires administratifs avec lesquels il est amené à collaborer.

2.3.6 F3 : enseignante enfantine

Suite à la prise de contact avec l'enseignante indiquée par F2, nous avons rencontré F3 qui nous a accueillie dans sa classe, fin août, 15 jours après la rentrée scolaire jurassienne. F3 a une trentaine d'années. Elle s'est présentée à la fois comme Suisse d'origine espagnole, mariée à un portugais, mère de deux enfants plurilingues (espagnol, portugais, français). C'est sans doute en raison de sa double nationalité que le directeur de son école nous a orientée vers elle. L'enseignante était peu prolixe et semblait parfois insécure dans sa position de interlocutrice : nous avons relevé de nombreuses hésitations, de phrases inachevées, d'acquiescements passifs *(hm)* aux propos de l'allocutaire. L'entretien ressemblait davantage à une alternance de questions-réponses qui instaurait un rapport hiérarchique entre F3 et nous (Kaufmann, 2013 : 47). Nous avions l'impression de lui soutirer les réponses et de lui imposer une épreuve difficile. Nous n'avons réussi à inverser ce rapport qu'en fin d'entretien, lorsque nous l'avons invitée à avoir confiance dans son ressenti - voir ci-après (6) et (8) - et lorsque nous l'avons rassurée sur la légitimité de la préservation de la L1 (10). Dès lors, la parole s'est libérée (11), d'abord timidement, à voix basse (11 et 13), puis le discours s'est ouvert (17) et étayé autour de sa situation familiale plurilingue.Voici l'extrait :

(1) F3 : [...] moi je suis peut-être trop tolérante moi des fois (rire) je me dis aussi/
(2) Int : qu'est-ce qui vous fait dire ça/
*(3) F3 : ben euh/ je me laisse euh comment dire oui\ + justement des fois je devrais un petit peu PLUS pousser les parents mais: ++**je devrais leur dire** **maintenant il faudrait parler en français** mais je peux + pas\ j'y arrive pas*
(4) Int : mais parler en français OU/
(5) F3 : à: la maison + avec l'enfant ou:

*(6) Int : **mais si vous n'êtes pas d'accord avec ça***

(7) F3 : oui (rire)

*(8) Int : **pourquoi vous devriez dire quelque chose qui est avec lequel vous n'êtes pas d'accord/***

(9) F3 : oui euh/ tout à fait/ oui/

*(10) Int : **pour vous rassurer** euh la plupart des chercheurs qui travaillent sur ces questions euh recommandent JUSTEment pas d'obliger euh parce que c'est la langue affective la langue maternelle*

*(11) F3 : **je trouve aussi que c'est tellement important pour les enfants pour quand ils retournent dans leur pays de savoir leur langue***

(12) Int : hm hm

(13) F3 : pour qu'ils puissent parler avec leurs grands-parents avec leurs cousins aussi dans leur langue en fait

(14) Int : là vous parlez pour vous un peu/

(15) F3 : (rires) <u>oui oui</u>

(16) Int : <u>c'est ça</u>/

(17) F3 : oui/ ++ et puis je vois aussi avec mon mari parce qu'il est du portugal [...]

Comme avec E4, nous étions assises sur les chaises des enfants, autour d'une petite table basse, au centre de la classe. La position énonciatrice de F3 est très stable : « je » réfère à l'enseignante ou à la locutrice plurilingue qu'elle est ; « on » au groupe qu'elle forme avec ses élèves, à l'école, à un parent d'élève ou à un locuteur espagnol lambda. Le « nous » renvoie à la communauté linguistique des Espagnols. Malgré les hésitations nombreuses et ses doutes, qui marquent son insécurité par rapport à un discours dominant chez d'autres collègues (voir (3) dans l'extrait supra), F3 exprime des opinions très personnelles qu'elle ne présente qu'après avoir d'abord introduit quelques pré-construits : ainsi la question de l'usage du français par les mamans évoquée dans l'extrait supra était déjà abordée à la mi-entretien :

F3 : je me mets ouais je me dis elles pourraient faire ces cours de français quand même ces mamans (rires)

Int : hm hm

F3 : finalement les: mamans qui restent à la maison elles sont là pour s'occuper de leurs enfants\ autant les suisses\ que les étrangers\ donc je vois pas pourquoi ces mamans + elles devraient aller faire des cours alors que les autres mamans SUIsses/ restent à la maison/

(rires) des trucs comment ça/ vous voyez comment/

L'identification au thème est donc forte, du fait que F3 fut et est elle-même allophone. La progression thématique évolue par palier et s'est conclue par un discours personnel expliquant, d'un point de vue individualisé, l'importance de la L1. A ce titre, elle est la seule de notre corpus à apporter des raisons concrètes à ce que tous les locuteurs ont considéré comme normal sans toutefois le justifier.

2. 3.7 F4 : enseignante de FLE en cours d'appui

Le cinquième entretien s'est déroulé en septembre, avec F4, l'enseignante chargée spécifiquement des cours d'appui aux élèves allophones indiquée par F2 et F3. Comme pour F3, nous l'avons contactée suite à notre entretien avec son directeur, F2. L'entretien s'est déroulé dans la bibliothèque de l'école, où nous avons noté qu'il n'y avait que des ouvrages en langue française. F4 intervient dans toutes les classes enfantines du groupe scolaire de Delémont. D'origine française, âgée entre quarante et cinquante ans, F4 est installée dans le Jura suisse depuis plusieurs années. Elle a fait un Deug de FLE à l'université de Lyon dans les années 1990 puis a eu un parcours professionnel diversifié. Elle a commencé l'entretien en précisant que, pour des raisons économiques décidées par le Canton, le nombre de leçons d'appui aux allophones avait diminué depuis leur mise en place récente, en 2012 :

> *on est passé de 4 leçons de 45 minutes hebdomadaire par classe, en 2013 on est passé à 3 leçons et cela s'est arrêté à fin avril/ avec une limite de 80 leçons pour l'année et une grande différence constatée sur les enfants/ et on est passé en 2014 à 2 leçons et arrêt avant la fin de l'année scolaire car diminution des ressources financières*

F4 avait apporté un dossier extrait du Pôle départemental de l'enseignement pré-élémentaire 68 sur *L'acquisition du lexique et la différenciation entre langue maternelle, étrangère et langue de scolarité*, ainsi que le *Guide pédagogique* réalisé par Jacques Chavanes, coordinateur académique au Casnav d'Orléans-Tours, mis en ligne le 18 mars 2013. Elle avait imprimé ces deux documents a notre attention. Ils constituent le support théorique aux grilles d'évaluation qu'elle a réalisées pour ses élèves. Y sont évoquées le comportement de l'élève, les acquis en compréhension et en expression orale et les acquis du vocabulaire classé par thème. L'entretien a duré 49 minutes.

Comme pour F3, les statuts énonciatifs sont très peu nombreux : F4 s'exprime en tant qu'enseignante ou en tant que personne, « *je suis une personne ouverte » / « pas grincheuse ».* Le

« on » réfère à son groupe d'élève ou à ces collègues (une fois). Le « nous » distingue soit les Français, soit le parler jurassien. Mais les Jurassiens sont plutôt référés comme « eux ».

F4 est une locutrice à l'aise, qui ne camoufle pas son point de vue derrière celui des autres, qui n'accapare pas la parole (les tours sont équilibrés) et qui use d'un langage familier et spontanée marque d'une certaine sécurité. Elle a une autorité naturelle présente dans une intensité intonative forte, une scansion syllabique appuyée, un débit rapide mais établit une relation égalitaire avec l'allocutaire.

Très investie dans son rôle d'enseignante d'appui, elle mime, explique, présente le matériel qu'elle utilise, l'entretien est pour elle une occasion pour elle de témoigner à la fois de son engagement et du manque de considération administratif envers son poste : « *j'aimerais bien quand-même que ce soit un boulot qui soit un peu plus construit (rire) c'est vrai* »

2.4 Tableau récapitulatif des entretiens avec les interlocuteurs suisses

Codage	**Lieu : Jura suisse**	**Date**	**Durée**
F1 : conseiller pédagogique	Delémont	23 juillet 2014	44"
F2 : directeur et enseignant	Delémont	14 août 2014	1'13"
F3 : enseignante	Delémont	26 août 2014	51"
F4 : enseignante d'appui fle	Delémont	2 septembre 2014	49"

2.5 Disparité des contextes français et suisse

2.5.1 Non-coïncidence des fonctions de cadre

Nous avons vu que l'analyse des entretiens français et suisses ne pouvait pas se faire en misant sur une parité des situations démographiques et administratives. La densité de population n'était pas la même, de fait les classes sont moins chargées. Nous avons aussi constaté des différences structurelles dans l'organisation du système de l'enseignement.

La fonction d'inspecteur d'éducation est caractéristique du système français. Elle consiste à [41] :

- veiller à la mise en œuvre de la politique éducative,
- évaluer le travail des personnels enseignants et d'orientation,
- inspecter et conseiller les personnels enseignants,
- participer à l'animation pédagogique,
- mener des missions particulières,

41 Vu sur http://www.education.gouv.fr/cid1138/inspecteur-de-l-education-nationale.html, consulté le 14.06.2015

- conseiller les directeurs d'école et les chefs d'établissement
- assurer des missions d'expertise dans ces différents domaines

Cette fonction telle que définie-ci-dessus n'existe pas dans le Canton du Jura. C'est au conseiller pédagogique qu'il revient de mener à bien la plupart des missions sus-mentionnées, à l'exception de l'inspection et l'évaluation du travail, qui, affirme F1, se fait seulement en cas de plainte ou de problème particulier. De façon logique, la fonction de conseiller pédagogique n'est pas tout à fait la même en France[42] et dans le canton du Jura où la mission d'évaluation du travail et d'inspection n'existe pas. Voici ce qu'en dit F1, le conseilleur pédagogique jurassien :

F1 : *Alors\ ma fonction euh THEorique + auquel on aimerait vraiment tendre: ce serait de l'accompagnement des enseignants\ surtout ça\ dans les dans les classes\ donc le conseil: l'accompagnement: la gestion de la classe: les interactions: tout ce qui se passe dans la classe euh* ***conseiller aider les enseignants répondre à leurs questions et plutôt du conseil*** *on fait très peu de contrôle\ le contrôle exISte aussi: mais il est presque inclus dans le conseil on on fait un contrôle sur mandat surtout quand: il y a vraiment plainte ou un problème\ et puis euh: alors on a un peu dérivé je dis on mais c'est peut-être l'hisTOIre mes prédécesseurs on aimerait tendre à revenir à ça c'est qu'on a on on fait beaucoup de gestion d'élèves de gestions de d'élèves en difficulté et puis ça: ça nous empêche de on fait beaucoup de séances de réseau des choses comme ça + et puis ça nous empêche vraiment d'être plus présents dans les classes*

2.5.2 Remarques sur les enseignantes interviewées à l'école enfantine

Ayant appris lors de l'entretien avec F1 que le Canton avait mis sur pied, depuis 2012, des cours d'appui pour élèves allophones dès la première année d'école d'enfantine, qui rappelons-le commence à l'âge de quatre ans, nous ne pouvions pas passer à côté de l'opportunité d'interroger l'enseignante (F4) tout en sachant que nous ne trouverions pas d'équivalent français. En France, en effet, les UPEAA ne sont en place qu'à partir du Cp, soit vers l'âge de six ans.

Par ailleurs, nous sommes consciente que les deux enseignantes interrogées dans le Jura suisse ne sont pas forcément représentatives de l'idéologie générale des enseignants jurassiens. Nous savons, et les enseignantes contactées nous l'ont confirmée, que toutes ne sont pas aussi tolérantes envers les langues familiales des allophones. Le choix d'interroger F3, sur recommandation du directeur d'école, n'est pas neutre. La demande d'un entretien portant sur la place des langues maternelles dans l'école induit d'emblée que l'on s'attend à deux types de réponses. Soit, il y a une place, soit il

42 Pour plus de détail sur la fonction de CP en France, consulter http://neo.snuipp.fr/

n'y en a pas. Il semblerait mal vu, dans un pays constitutionnellement plurilingue que cette place n'existât pas, au vu de la Loi fédérale de 2007 sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques sur laquelle s'appuie la CDIP pour ses recommandations auprès des institutions scolaires cantonales. Il apparaît donc logique que F3, dirigeant un groupe scolaire, connaisseur des textes officiels revendiquant des politiques linguistiques en faveur des langues, oriente l'enquêteur vers une personne issue de la migration qu'il sait particulièrement ouverte sur cette question, ceci afin de montrer à la chercheuse qu'il est en phase avec les textes.

2.6 Ambivalence sur la question initiale

Nous avons constaté après coup que nous n'avions pas toujours formulé la question initiale de la même manière à chaque interlocuteur (français ou jurassien) et ceci pour au moins deux raisons. Tout d'abord, parce que les conditions d'accueil divergeaient d'une personne à l'autre. Ainsi le cas des rendez-vous oubliés par deux des interlocuteurs (E1 et F1) a bousculé l'entrée en matière et la mise en route de l'enregistrement : leur retard a fait démarrer la conservation de façon informelle dans l'ascenseur (pour F1), dans les escaliers (pour E1). Dans le cas du second l'entretien avec E4, sept mois se sont écoulés depuis le premier, une certaine maturation s'est faite par rapport à notre recherche et peut-être dans l'esprit de l'enseignant qui était plus détendu du fait qu'il nous connaissait déjà et qu'il avait déjà vécu une fois l'expérience de l'entretien. Cela a sans doute influencé la situation énonciative et permis un moins grand contrôle des réponses. En effet, nous avons pu constater qu'E4 s'est davantage autorisé à livrer son opinion personnelle sur sa hiérarchie notamment, lors du second entretien.

Suite aux deux premiers entretiens, c'est-à-dire après le premier entretien mené avec F0 (formatrice à la HEP-BEJUNE) et E3 (directrice école maternelle à Belfort), il nous est apparu plus clairement qu'il convenait de mettre les interlocuteurs le plus à l'aise possible en les laissant d'abord parler d'eux-mêmes. Pour E3, nous avons rajouté immédiatement après la présentation de l'objet de notre recherche que « nous nous interrogions sur l'application des textes » et la conversation s'est naturellement enchaîné sur ce point. Il n'en reste pas moins intéressant d'autant qu'il rejoint quelque peu les propos de E4 sur le positionnement des enseignants vis-à-vis du MEN et de leurs applications des directives qui en émanent.

Ceci étant dit, c'est lors des retranscriptions que nous avons constaté avec surprise que la question initiale n'était pas posée de façon identique pour tous les enquêtés. Parfois nous avions commencé l'entretien par une formule du type « je mène une recherche sur la place des langues étrangères dans

l'école », parfois par « dans le cadre d'une recherche de M2, j'interroge des enseignants sur la socialisation langagière en plusieurs langues dans l'école maternelle ». En effet, poser la question en terme de place des langues (comme c'est le cas dans l'entretien avec E4) n'entraîne pas le même type de réponse que de la poser en terme de socialisation langagière en plusieurs langues. Nous avons vu les conséquences des différentes formulations sur le déroulement des entretiens.

Pour conclure sur la question des différentes formulations (quelle est la place des langues ou la socialisation langagière en plusieurs langues), il nous faut également convenir que nous avons été inconsciemment déroutée par notre propre rapport à la terminologie. En effet, la question de « place » (terme que nous avons utilisé dans les questions : y-a-t-il une place pour les langue maternelles, quelle est la place des langues maternelles?) est centrale dans notre histoire personnelle marquée par le déplacement et les conséquences sur le développement de notre plurilinguisme individuel et familial.

Le terme « socialisation », plus scientifique, ne faisait pas partie de notre lexique courant avant d'entamer cette recherche. Il nous était étranger et nous mettait dans un certain inconfort. Nous pensons donc avoir voulu inconsciemment nous l'approprier en le testant auprès des enquêtés. Nous voulions sans doute vérifier s'ils étaient plus familiers avec ce terme que nous, chose que nous avons pu constater très facilement dès le premier entretien avec E3. Suite à nos lectures, nous avons compris que ce terme faisait partie de l'idiolecte des personnes formées à l'enseignement en maternelle, domaine qui ne nous était pas familier puisque notre expérience de l'enseignement remonte à quelques années seulement et auprès d'un public d'adultes. Nous pensons avoir tenté maladroitement de nous approprier le sens de ce terme en l'utilisant partiellement mais nous étions bien plus à l'aise avec le terme « place ». Ceci expliquerait que nous ayons employé plutôt ce dernier, selon l'état de confiance dans lequel nous nous trouvions avant de rencontrer nos interlocuteurs.

PARTIE III. Analyse thématique et de discours

Chapitre I. Identification et définition de l'élève allophone

En 1999, Allemann-Ghionda constatait que « l'hétérogénéité linguistique et culturelle [...] était devenue la norme dans la plupart des classes » suisses (1999 : 5). En France, la problématique de l'hétérogénéité scolaire ressurgit régulièrement depuis 1965, date de création des classes d'initiation à l'attention des enfants migrants primo-arrivants (appellation de l'époque), (Delarue, 2005 : 219). Il nous importe d'observer dans ce chapitre comment cette hétérogénéité est perçue par monde enseignant aujourd'hui, en France (Franche-Comté) et en Suisse (Canton du Jura) et comment elle est nommée.

Nous convenons avec Goï que la dénomination révèle des opérations de catégorisation qui « *génèrent des modes d'assignation, des phénomènes de création de frontières ([...] arbitraires mais pensées comme objectives) et des processus d'identification à des 'en-dedans' ou des 'en-dehors' d'une catégorie* (2013 : 2). Cette catégorisation induit des effets sur les personnes et sur leur apprentissage. Nous allons donc repérer comment les enseignants et les cadres scolaires de notre corpus identifient, nomment et définissent ces enfants allophones porteurs d'altérité.

1.1 Nombre d'allophones

1.1.1 Contexte franc-comtois

Dans l'Académie de Besançon, le nombre d'élèves allophones scolarisés au cycle 1 s'élevait à 229 en 2012-2013. Concernant plus précisément le nombre d'allophones des classes de maternelle, il est difficile de les chiffrer. Ceci s'explique pour deux raisons. D'une part, l'institution française ne distingue pas ces enfants des autres - l'école ne propose pas de dispositif spécifique pour les enfants de moins de six ans - d'autre part, il existe différents types d'enfants allophones. Nous allons voir que ce mot, utilisé comme nom ou adjectif, regroupe divers types d'élèves : ceux nouvellement arrivés en France (dits EANA, élèves allophones nouvellement arrivés) mais aussi des enfants français nés en France dans des familles parlant une ou d'autres langues.

Pour connaître, sinon le nombre, du moins la proportion d'élèves allophones en classes maternelles, nous nous en tiendrons seulement aux témoignages de nos locuteurs. Ceux-ci rapportent avoir majoritairement des enfants allophones en classe. Ainsi E4, lors du 1er entretien accordé en juillet 2014, déclarait que la seule élève francophone de sa classe était sa fille. De son côté, E3 précise que

« *la réalité de terrain c'est une classe non francophone en début d'année »,* ce qui correspond effectivement au tissu sociolinguistique des circonscriptions dans lesquelles se sont déroulés nos entretiens.

1.1.2 Contexte jurassien

Dans le Jura, canton rural, la situation diffère selon les villages et la configuration urbaine des deux villes principales, Delémont et Porrentruy.

> F1 : *on a des classes euh où on a + un ou deux* ***enfants allophones***[43] *peut-être parmi: quinze vingt* ***élèves*** *mais on a des villages ici: notamment à delémont à courrendlin à porrentruy un peu aussi où on se retrouve notamment à delémont surtout dans certains quartiers où l-* ***la moitié où les trois-quarts de la classe ne parlent pas euh ne sont pas de langue maternelle française****/*

Cet énoncé appelle quelques explications car le lapsus (village à la place de ville) brouille l'information : dans le canton du Jura, les écoles situées dans les quartiers de la gare en ville de Delémont (capitale du Canton) et de Porrentruy (2e ville principale) ont principalement des élèves allophones, tout comme le village de Courrendlin qui héberge l'un des quatre centres d'accueil du canton pour les demandeurs d'asile. En revanche, les classes situées dans les quartiers résidentiels des villes de Porrentruy et de Delémont ou dans les autres villages comptent seulement un ou deux allophones. Nos locuteurs, tous issus du même groupe scolaire du Gros-Sceut, quartier proche de la gare de Delémont, ont donc des classes composées majoritairement d'élèves allophones, « *plus de la moitié si ce n'est pas le total »* rapporte F3. Le Cercle scolaire du Gros-Sceut, là où officient F2, F3 et F4, comptabilise 297 élèves allophones pour environ 1000 élèves (de la classe 1P à la classe 8P, couvrant donc tout le cycle primaire).

F1 recoure au paradigme « enfants » lorsqu'il s'agit des allophones et « élèves » lorsqu'il se réfère à la classe globale. Cette distinction n'étant pas anodine et revenant à plusieurs reprises dans le discours d'autres locuteurs, nous devons nous interroger sur ce qu'est un élève avant de définir ce que serait un élève allophone.

1.2 La problématique de l'âge des élèves

1.2.1 Dans l'école maternelle française

La problématique de la catégorisation des individus est soulevée par E1 : s'agit-il d'enfant ou d'élève ?

43 Les éléments étayant notre propos sont surlignés en gras et n'appartiennent pas au code de transcription.

> *un enfant-élève ou élève-enfant on dira comme on veut [...] ils peuvent avoir deux ans et demi ou trois ans et demi + hein on dit maintenant il y a les moins de trois ans et puis il y a les autres + donc il y a la section des tout-petits et la section des petits *

Dans l'école française, il convient de distinguer la section des tout-petits de la section des petits, la politique de scolarisation des enfants des moins de trois ans ayant été confortée dans la Loi du 8 juillet 2013. Certaines écoles ont des classes spécifiques pour les premiers, d'autres les intègrent dans la petite section. Les articles 4 et 44 de la loi sus-mentionnée font référence au statut de l'enfant.

E3 met l'accent sur le très jeune âge de ses élèves : ils sont vraiment « *tout petits* », ce sont des « *petits bouts* », « *l'on est sur du tout jeune public* ». Elle montre la relativité culturelle de cette notion : « *on est face à du très jeune public/ deux ans dans certaines civilisations c'est encore des bébés/ nous on en fait déjà des élèves/* ». L'emploi de l'adverbe « déjà » souligne les exigences prématurées de l'école vis-à-vis des enfants qui exerce une action transformatrice, voire coercitive - « *on en fait* » - dans le processus de transformation de l'enfant en élève.
Dans un élan empathique, E1 qui abandonne sa posture d'IEN et reprend son habit d'ancienne enseignante de maternelle, détaille en effet l'ampleur de l'effort demandé aux enfants :

> *E1 : le jeune enfant qui arrive à l'école* ***alors ça c'est mon métier profond*** *+ le jeune enfant qui arrive euh à l'école y y y il vit + pour certains + ils* ***subissent*** *encore autre chose que cette difficulté de la langue + c'est-à-dire qu'ils* ***subissent une rupture + ils subissent une euh une rupture*** *avec la mère +* ***ils subissen****t la euh ++ l'arrivée dans un autre milieu dans une autre micro société dans un dans un collectif +* ***ils ont aussi à*** *se socialiser hein avec avec euh les les règles de de l'école bon il faut quand même qu'on essaie d'imaginer tout ce que ces* ***bouleversements*** *provoquent pour ce petit enfant hein *

Il y a donc bien pression, pouvoir, évoqué par la quadruple répétition du verbe « *subir* » exercé par l'école sur l'enfant pour le faire accéder à la seconde socialisation qui est caractérisée par plusieurs ruptures : celle avec la mère et la langue maternelle (au sens double du terme, à savoir la langue de la maman et la langue familiale), la découverte des règles de vie en collectif, les apprentissages scolaires.

L'admission en France dès deux ans à l'école maternelle soulève le problème de la gestion autonome des besoins de l'enfant. La circulaire n° 2012-202 du 18-12-2012 sur la scolarisation des enfants de moins de trois ans souligne en effet la nécessité d'« *une organisation des activités et du lieu de vie*

qui se distinguent nettement de ce qui existe dans les autres classes de l'école maternelle ».[44] Cette scolarisation précoce est considérée par l'EN comme « *un moyen efficace de favoriser sa réussite scolaire, en particulier lorsque, pour des raisons sociales, culturelles ou linguistiques, sa famille est éloignée de la culture scolaire* ». Ce point est particulièrement pertinent pour le sujet qui nous occupe car en plus des apprentissages scolaires auxquels l'enfant est confronté, il va devoir expérimenter celui de la propreté, l'institution s'attendant à terme qu'il puisse être autonome sur ce plan. E3 précise :

> *pour un deux ans un deux trois ans qui ne sait pas dire qu'il a envie de faire pipi ça peut être un stress puisqu'en plus on lui a bien dit qu'à la grande école il fallait pas faire/ enfin à l'école il faut pas faire pipi dans sa culotte* ***comment il le dit/ comment il le fait comprendre/*** *comment il arrive à me faire comprendre qu'à un moment il a mal au ventre/*

Nous voyons donc se profiler la problématique de la prématurité de l'entrée à l'école maternelle en France, où l'enfant doit apprendre à gérer plusieurs choses qui ne sont pas toutes du même niveau. L'un relève d'un apprentissage de l'autonomie corporelle, tandis que l'autre relève d'un apprentissage cognitif. La question de la propreté est suffisamment d'importance pour être relevée dans le rapport de l'EN 2013-2014[45] sur la scolarité des moins de trois ans qui remarque « q*u'une éducation à la propreté reste sans doute plus difficile à réaliser dans une classe multiniveaux où l'on suit un rythme adapté à la majorité des enfants* ». Les auteurs du rapport reconnaissent l'utilité d' « *une réflexion sur les conditions matérielles d'accueil des moins de trois ans dans ce type de classe* » et sur le fonctionnement pédagogique. (EN, 2014 : 15)

Elle se double ici de la problématique linguistique concernant l'expression des besoins corporels de l'enfant[46] allophones : comment exprimer ses besoins ? En quelle langue? Qui va les comprendre ? E1 répond :

> *l**es seules fois où j'ai entendu des enfants s'adresser à MOI + dans leur langue** + c'était la langue arabe à ce moment-là **+ c'est quand ils pleuraient qu'ils étaient en difficulté** + parce que ça renvoie à la relation à la mère etc + mais sinon jamais hein /*
> *Int : et alors comment on réagit dans ces cas-là quand on est l'enseignante parce que de toutes façons on la voit physiquement la difficulté /*
> *E1 : ben on on on va avoir si vous voulez une une + **réaction un peu maternant**e + une réaction de proximité physique si je puis dire + hein l'enfant on va le porter on va le + voilà à part ça on ne réagit pas d'un point de vue langagier ou linguistique hein [...] ça veut pas*

44 Voir détail sur http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=66627, site consulté le 30.08.15

45 *Scolarité des enfants de moins de trois ans : une dynamique d'accroissement des effectifs et d'amélioration de la qualité à poursuivr*e. IGEN : rapport n° 2014-043, juin 2014.

46 Cette question linguistique n'est pas traitée dans le rapport sus-mentionné.

dire que cette parole bienveillante cette parole euh + ***parce qu'il y a le TON quand même la prosodie de la langue +*** *ça veut pas dire que c'est pas réconfortant hein \ + mais en tous cas* ***il y a pas de compréhension avec les mots par les mots ***
Int : mais il y en a une autrement
E1 : mais il y en a une autrement
Int : dans les gestes
E1 : qui à mon avis euh aussi source de réconfort à ce moment-là en tous cas + hein/

E1 convient qu'il existe un langage sécurisant nécessaire à adopter pour les petits allophones, que ce langage est gestuel et prosodique, ce qui oblige l'enseignante à quitter sa fonction professionnelle d'enseignante pour adopter une attitude maternante, attendu non précisé dans les textes mais faisant visiblement partie d'une culture implicite de l'école maternelle.

1.2.2 Dans l'école enfantine jurassienne

Le discours concernant l'élève allophone diffère sensiblement dans le canton du Jura où la scolarité obligatoire commence à l'âge de quatre ans et où les deux premières années d'école enfantine sont conçues de manière à laisser le temps aux enfants d'entrer dans les apprentissages.

F1 : on lui laisse le temps/ on lui laisse le temps en pensant bien que ces deux premières années d'apprentissage on a affaire quand même à un apprentissage global/ on est dans quelque chose dans le développement global on respecte le développement global de l'enfant

D'après Bouysse (2011 : 22), il existe deux conceptions de l'éducation pré-primaire : l'une, holistique adossée à une vision d'ensemble, « *vise à encourager l'enfant, à l'accompagner dans ses activités et à soutenir son développement* », en le laissant grandir à son rythme. Elle est caractéristique des pays nordiques et d'Europe centrale. L'autre repose sur une approche pré-primaire de l'enseignement, elle sert des objectifs d'enseignement et tend à considérer l'enfant « *comme un individu à former* ». Elle est typique de la France et des pays anglo-saxons. D'après ces descriptions, l'école enfantine jurassienne se situerait plutôt dans la première catégorie. F2 évoque le rôle maternant assumé par les enseignantes: « *avant en première deuxième enfantine c'était on apprend à se tenir on apprend à jouer la socialisation et cetera ça faisait un petit peu les deuxièmes mamans les enseignantes enfantines »*. Il relève aussi le changement de statut des enseignantes jurassiennes depuis que le concordat Harmos a été mis en œuvre. Jusqu'en 2011, c'est-à-dire avant l'entrée en vigueur de la réforme Harmos[47], l'école jurassienne distinguait l'école enfantine, qui durait deux ans, de l'école primaire. Depuis 2011, on parle de cycle 1 qui comprend les deux premières années d'enfantine, rebaptisé 1-2 P ou de 1ere et 2e Harmos. Si l'école enfantine

47 Voir Partie I, chapitre II.

jurassienne s'est primarisée, elle a gardé les valeurs de l'école enfantine laissant le temps à l'enfant de se familiariser avec son rôle d'élève qu'il endossera officiellement en 3 P ou 3e Harmos.

1.3 L'élève : l'enfant d'une famille

L'enfant n'est pas dissociable de sa famille, ce que reconnaît E1 au même titre que sa globalité.

> *E1 :* ***on a bien compris que*** *+ alors ça c'est clair hein ++ que on peut pas euh + que que qu'****un enfant c'est un être global*** *+ et* ***que on ne peut pas ignorer euh + on peut pas ignorer la famille***

E1 s'appuie ici sur les termes de la Loi du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'École de la République (2013 : 11) qui mettent en avant le respect du développement global de l'enfant. Cela implique d'accepter qu'il ait besoin de temps, qu'il soit un enfant avant d'être un élève et qu'il soit l'enfant de ses parents avant d'être celui dont l'école fera un élève. Par conséquent, cela nécessite de prendre en considération la famille de cet enfant, et ses caractéristiques socioculturelles.

> *E1 :* ***notre public scolaire euh a + a changé*** *et* ***on*** *a de plus en plus d'enfants alors non seulement qui sont euh + qui subissent des inégalités sociales pour les raisons que vous vous savez manque de travail/ précarité économique etc/ et puis aussi des on a de plus en plus d'élèves + je vais le mettre entre guillemets +* ***venus d'ailleurs*** *qui fait qu'à un moment* ***donné il faut bien qu'on réfléchisse de manière anthropologique et sociologique***

Nous relevons des termes qui marquent l'obligation (*il faut bien*), fréquents chez E1. Le pronom personnel indéfini représentant l'institution scolaire dont E1 se fait ici porte-parole, montre que celle-ci doit modifier son fonctionnement du fait du nouveau public scolaire et revisiter son concept de la famille qui ne correspond plus aux anciens schémas de l'école. Ce public « venu d'ailleurs » force l'école à s'adapter à un nouveau type d'élève et à prendre en compte un nouveau type de famille. En effet, d'après le recensement 2011 de l'Insee[48], 62% des immigrés de Franche-Comté sont originaires d'Algérie (12 388 personnes), du Maroc (11 758), de Turquie (9 455), du Portugal (8 653) et d'Italie (6 109).

La formule « *réfléchir de manière anthropologique et sociologique* » montre que E1 a conscience de l'écart entre le modèle de la famille nucléaire française du XXIe siècle et celui de la famille traditionnelle du Maghreb ou d'Asie mineure. Goï (2011) a montré qu'il existe aussi un écart entre la perception de l'école par des parents connaisseurs du système scolaire français et celle d'autres parents qui n'y sont pas familiers. Goï ajoute : *« lorsque les parents ne répondent pas [aux] attentes, on pense le plus souvent qu'il s'agit là de mauvaise volonté ou d'indifférence... Il est bien*

48 http://www.insee.fr/fr/themes/document consulté le 02.08.2015

rare que l'on s'interroge sur un possible malentendu entre ce que l'on imagine aller de soi et ce que les parents perçoivent réellement de nos attentes[49]. » C'est ce que E1 traduit dans les termes suivants : *« on a bien compris que non on a bien compris qu'il y avait une approche aussi euh + euh anthropologique et qu'on avait à* ***travailler*** *la relation école-famille\ ça c'est sûr* ».

Ce que E1 décrit comme un travail qui s'ajoute aux autres tâches de l'enseignant, est appréhendé de différentes manières selon les locuteurs. Pour elle, ce travail s'est traduit par la réalisation d'un imagier français-turc en commun avec les mamans turques, c'est-à-dire par la création, au sein du cercle scolaire, d'un outil pédagogique qui sert à la fois l'école et 1a famille et qui fait le lien entre les deux doubles cultures, culture familiale et scolaire d'une part, culture française et turque d'autre part. La réalisation de cet outil s'est faite de façon différente selon les classes : dans certaines, les mamans intervenaient directement en classe pour traduire le vocabulaire en turc et le faire écrire par les enfants de grande section. Dans d'autres classes, les traductions étaient collectées par les enseignants hors du temps scolaire et les enfants n'avaient pas la possibilité de les entendre ni de les lire, ce qui fait dire à E1 que « *c'était sûrement moins intéressant* ».

E1 nous informe que ce travail collaboratif sert un objectif supplémentaire qui est plus important encore à ses yeux et qui manifeste, selon nous, l'approche très ethnocentrée de la démarche : la prise de conscience pour les parents turcs des attentes de l'école française.

> *E1 :* ***on a surtout euh renvoyé aux parents + qu'ils pouvaient être des parents d'élèves*** *et TANT que les parents n'ont pas conscience qu'ils sont aussi des parents d'élèves + on sait bien que la réussite du parcours c'est quand même compliqué /*

Goï (2011) montre en effet qu'il y a un travail d'explicitation des attentes de l'école aux parents venant de cultures différentes[50] : dans l'école française, un bon parent d'élève participe à la vie de l'école, « *dans de nombreuses autres cultures, ainsi que dans certaines classes sociales, être un bon parent d'élève, c'est avant tout faire confiance à l'enseignant, le laisser faire son travail sans interférence, lui « confier » en quelque sorte son enfant »* (op.cit.).

Nous voyons se dessiner la double mission dont sont investis enfants et parents. Les premiers doivent se hisser au statut d'élève par la seconde socialisation, les seconds doivent atteindre le statut de parents d'élève car ils ont un rôle à jouer dans la scolarisation de leurs enfants. Dans la culture française, ce rôle consiste à accompagner l'enseignante dans sa mission de réussite scolaire auprès de chacun. Parmi ces parents, certains grandis et scolarisés en France, sont déjà acculturés, d'autres

49 http://www.cahiers-pedagogiques.com/, site consulté le 02 août 2015

50 Voir aussi les ressources proposées par Eduscol : http://eduscol.education.fr/cid59114/ressources-pour-les-eana.html#lien17

pas.

E3 considère cette socialisation scolaire des parents comme indispensable : elle organise des rencontres formelles à leur intention afin de préparer la rentrée des petites sections mais aussi pour les sensibiliser à la problématique de la langue française et au bilinguisme émergent de leurs enfants:

> *E3 :* ***on organise des réunions*** *aussi sur ce thème-là [le bilinguisme des enfants] + tous les ans + en début d'année +* ***avec tous les différents parents*** *+ pour dire écoutez +* ***nous on est plutôt sur un bilinguisme/ maintenant*** *+ [...] et je vous demande juste de + voilà de* ***montrer un moment à votre enfant qu'il y a pas deux mondes le monde de la maison et le monde de l'école\ on va arrêter de le tirailler dans des cultures différentes*** *+ pour justement faire que à un moment ben + la réalité c'est qu'il est à mi chemin +* ***on va essayer de prendre les richesses des deux cultures****\ [...] VRAIment la réunion qu'on préfère parce que généralement* ***on*** *parle de langue/ mais* ***on*** *parle de bien d'autre chose dans ces réunions/ c'est VRAIment le c'est VRAIment la réunion qui + quand on en sort* ***on en sort tous grandis****/*

Le pronom personnel indéfini « on » englobe l'équipe pédagogique (qui organise les réunions), mais parfois aussi les parents et l'équipe « *on va essayer, on en sort tous grandis*, » dans un esprit de conciliation qui permet à chacun (parents et enseignants) de s'élever par les échanges. Cette démarche ressemble à ce que Goï appelle des « actions d'information et d'échanges » visant aussi à faire connaître les valeurs et les missions de l'école (op.cit.). Observons l'emploi de l'adverbe de temps « *maintenant »* indiquant que la reconnaissance du bilinguisme des enfants est récente, et que la démarche vise aussi à informer les parents des évolutions progressives de l'équipe pédagogique qui ne reste pas figée sur des anciens schémas. Globalement, la démarche de E3 d'ouverture aux parents s'inscrit dans les termes de l'opération "Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants", lancée en 2008 par le MEN et le ministère de l'Intérieur. Elle vise « *à favoriser l'intégration des parents d'élèves, primo-arrivants, immigrés ou étrangers hors union européenne, volontaires, en les impliquant notamment dans la scolarité de leur enfant* »[51] .

Pour E4, la démarche d'ouverture de l'école aux familles développée va plus loin : il implique les parents dans son processus pédagogique en les conviant à conter, compter ou chanter dans leur langue pour montrer à chaque élève que sa langue a une place dans sa classe et fait partie de son enseignement, légitimant ainsi chacun dans son identité linguistique et culturelle (nous y reviendrons).

51 http://eduscol.education.fr/cid49489/ouvrir-l-ecole-aux-parents-pour-reussir-l-integration.html, site consulté le 29.08.15

1.4 L'enfant passeur de cultures

1.4.1 Dans l'école française

Ces différentes approches peuvent être considérées comme des démarches interculturelles : E4 particulièrement s'engage dans une pédagogie du partage où « *la classe est un lieu d'échanges où la contribution de chacun enrichit et où tous bénéficient des capitaux culturels différents maîtrisés par chaque participant* » (Abdallah Pretceille & Porcher, 2001 : 26). Les participants sont ici les parents, accueillis et reconnus comme dépositaires de connaissances complétant de celle de l'enseignant.

C'est à ce titre que E1 évoque une école ouverte.

> *E1 : ben oui c'est une école ouverte / c'est une école ouverte (et) si vous voulez **moi je** pense qu'une école ouverte c'est pas d'inviter euh très régulièrement les parents à l'école c'est pas + le problème il est pas là + c'est **d'avoir des des des ++ actes forts** + comme celui-là par exemple [réaliser un imagier bilingue avec l'aide des parents] + où on leur montre **qu'on est en capacité + enfin que EUX ils sont en capacité** et qu'ils ont leur place et qu'ils ont aussi leur place à l'école et **qu'ils ont une part à y apporter**\ **moi je** pense que ça passe par là *

Toujours en se référant aux termes de la loi Peillon de 2013, E1 recourt à un discours proche du militantisme politique, chargé de phrases assertives, de termes percutants (*forts, capacité*). On note le lapsus, « qu*'on est en capacité + enfin que EUX ils sont en capacité* », qui nous renseigne sur le positionnement idéologique de E1 visant avant tout la promotion de l'école. L'adhésion de E1 au discours ministériel est visible dans l'usage du pronom personnel doublé du pronom tonique (*moi, je)* qui la conforte dans son rôle de porte-parole de l'EN.

E2 a une conception plus souple et plus humaine de la démarche d'ouverture qu'elle envisage comme une démarche sociale : il s'agit de partager du temps ensemble, en dehors de l'école. Lors de son affectation en Seine-maritime, E2 organisait dans la maison de quartier des rencontres informelles avec des mamans non francophones pour échanger sur des sujets de la vie courante. L'absence de langue véhiculaire était compensée par un langage gestuel.

> *E2 : [...] **ce lien aussi c'est pas une éducation c'est simplement un + un pas vers l'autre** [...] ben c'est c'est parce qu'on a on fait peur + **on fait peur** + euh je ne sais pas si vous avez des enfants mais quand euh +moi je j'étais enseignante et aller + j'ai trois enfants + et pour aller au collège au lycée j'aimais déjà pas ça \ j'avais l'impression d'être dans un dans un autre univers *

L'objectif affirmé de E2 est de désacraliser l'école, d'en montrer la face humaine malgré les règles et des contraintes. Derrière l'institution scolaire présentée comme un monde fermé et différent, « *un*

autre univers », il y a un état et sa dimension autoritaire qui dicte aussi bien la politique scolaire que migratoire et avec laquelle nombre de familles migrantes sont en délicatesse.

1.4.2 Dans l'école jurassienne

Comme E2, F2 conçoit son engagement professionnel indissociable d'un engagement humain. Sa double fonction de directeur et d'enseignant implique la prise en compte d'un rôle social qui l'amène à franchir le seuil de l'école et à se déplacer dans les familles pour en comprendre la situation afin d'être plus outillé dans l'accompagnement de l'enfant-élève.

> *F2 : à un moment donné moi je suis là à sonner à des portes à huit heures le soir euh pour savoir qui c'est qui était à la maison/ parce qu'on ne pouvait pas savoir + qui était le papa qui était la maman*

Les locuteurs jurassiens n'insistent toutefois pas autant que les Franco-comtois sur cette nécessité d'ouvrir l'école aux parents bien que le rapport Moret & Fibbi indique qu'il soit essentiel pour les parents migrants de comprendre le fonctionnement des institutions préscolaires et scolaires (2010 : 13). Cette divergence de conception d'ouverture entre école française et jurassienne s'explique de différentes manières. Il n'existe pas à notre connaissance d'étude sociologique sur la société jurassienne mais notre regard décentré de française résidente dans ce canton depuis dix ans peut apporter un modeste éclairage. Bien que représentée à la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP) et soumise au concordat Harmos regroupant les six cantons romands, la gestion de l'école jurassienne relève de la compétence de la République et Canton du Jura. Il s'agit d'un petit canton de 72 400 habitants[52] où il est courant de croiser la ministre de l'éducation au coin d'une rue, où les rapports hiérarchiques entre citoyens et représentants de l'État sont souples et décontractés. Il ne s'agit donc pas d'une configuration pyramidale à la française où il y a un fort cloisonnement entre cadres et enseignants et entre cadres et parents d'élèves. Les relations entre les administrations et le public y sont assez informelles. Il n'y a donc pas nécessité d'ouvrir particulièrement l'école aux parents car les relations conviviales sont de coutume.

1.5 Tentatives de définitions de l'élève allophone

Préalablement à nos entretiens, nous étions partie du principe que les interlocuteurs savaient ce qu'est un élève allophone, nous n'avons pas jugé nécessaire de les interroger sur la définition de ce terme. Avec le recul, nous constatons qu'il eut été intéressant de le faire. Comme nous allons le voir, le concept d'allophone est sujet à plusieurs interprétations.

---

52 Statistiques 2014 extraites de L'Office fédéral de la Statistique http://www.bfs.admin.ch/ site consulté le 03.08.2015

Int : [...] ce que je voulais savoir c'était ta définition des allophones en fait
E4 : ah MINce alors/
Int : ouais
E4 : ah ça tue ça/
Int : ben ouais
E4 : ***ben c'est quelqu'un qui parle une euh comment dire une qui + MINCE***
Int : c'est pas un piège hein c'est que
E4 : non non je sais c'est euh + justement je me dis mince ***si c'est un piège*** ***faut que je ruse***
Int : quelle est la bonne réponse/ (rire)
E4 : quelle est la bonne réponse et ***en plus on a eu une enquête du ministère là*** *à renvoyer pour euh à envoyer LUNDI sur les allophones*
Int : ah bon/ ah mais alors ça veut dire que il s'intéresse le ministère/
E4 : ah ben ça commence/ c'est intéressant/
Int : une enquête/ un questionnaire/
E4 : je te montrerai ***c'est pourri*** *mais voilà enfin +* ***c'est pourri dans le sens que c'est même pas défini ce que c'est même pas défini***
Int : (rire) je te rappelle que c'est anonyme hein/
E4 : oui je sais mais c'est pour ça que je m'en fiche euh
Int : (rire)
E4 : non donc les allophones ben un allophone ***on va dire c'est un enfant qui ne parle pas la langue française\ voilà et qui parle une autre langue voilà on va le dire comme ça***

Le malaise soudain de E4, la quête de la bonne définition, la crainte d'être pris en faute, l'approximation de sa réponse qui semble le laisser insatisfait, *« on va dire »,* montre la difficulté à catégoriser l'autre. L'EN n'est d'ailleurs pas en reste face à cet embarras. Il suffit d'observer les appellations successives dont les allophones ont fait l'objet en France (primo-arrivant, élève non francophone, élève nouvellement arrivé, élève nouvellement arrivé en France, élève allophone nouvellement arrivé) dont Sallé reconnaît le manque de précision (2012 : 15) et Auger souligne parfois le cynisme[53] (2010 : 18), pour s'en convaincre.

1.5.1 Méconnaissance du terme par les collègues

Ce terme connu de nos interlocuteurs, ne semble pas l'être de toute la communauté enseignante. Nos locuteurs jurassiens en témoignent. F4 remarque : *« le mot allophone c'est souvent un mot que les gens connaissent pas ».* F2 fait le même constat :

> *le terme d'allophone rien qu'à delémont je me souviens ça fait + dix ans maintenant où j'ai un enseignant au château de delémont où il y a le deuxième grand bâtiment m'avait dit tu nous as envoyé un message concernant un allophone* ***c'est quoi un allophone c'est quoi un + c'est quoi un enfant allophone****\ donc au point de vue sociologique il y a une différence entre le château à delémont et puis le gros sceut*

F2 souligne l'écart culturel existant entre deux sites scolaires régis par une direction bicéphale, nous informant qu'il n'existe pas de culture professionnelle commune aux deux sites. La structure

53 Portant particulièrement sur l'acronyme (ENA) équivalente à la plus prestigieuse école de fonctionnaire française.

scolaire reflète la structure sociale scindée entre une population favorisée habitant dans les quartiers résidentiels (symbolisés dans le discours de F3 par « *des belles villas* ») et une population défavorisée logeant près de la gare (symbolisée dans le discours de F3 par « *des appartements pas trop chers* »). La problématique des allophones relève d'une problématique non seulement scolaire mais sociale, visible dans la configuration urbaine de la ville.

F2 fait référence à une situation ancienne de dix ans. Il ne semble pas que la situation ait beaucoup évoluée depuis. C'est du moins le constat que nous faisons pour la France. Goï rapporte avoir été interpellée lors d'une conférence en 2013, par une enseignante étonnée du terme (2013 : 3). E4 confirme que le terme prête sinon à confusion, du moins à incompréhension.

> *Int : [...] est-ce que l'école l'institution parle des allophones à l'école maternelle/*
> *E4 : comment/ est-ce que le/*
> *Int : est-ce que l'institution enfin + l'école en général l'éducation nationale parle des allophones à l'école maternelle/*
> *E4 : < 3>*
> *Int : ou est-ce que c'est un terme qui est réservé seulement au primaire*
> *E4 : non mais tu sais quoi euh +* ***même au primaire les gens ne savent pas ce que c'est que les allophones/***
> *Int : ah bon/ ah ben comme ça va plus vite*
> *E4 : oui ça va plus vite euh je dis j'exagère un peu mais il faut avoir un élève allophone pour apprendre le mot /*
> *Int : ou ou <u>ou pas</u>*
> *E4 : <u>d'accord/</u>*
> *Int :<u>mais tout le monde</u> a au moins un élève allophone maintenant/ ou plusieurs non/*
> *E4 :* ***ben je sais pas c'est pas bien clair*** *xx tout ça et euh non ce qui est amusant c'est que euh quand je remplissais ce cette enquête j'ai appelé euh j'ai appelé une collègue directrice et euh j'ai une de mes collègues qui m'a entendu parler et elle m'a entendu parler* ***et puis elle m'entend parler d'allophones mais qu'est-ce que c'est que ce truc****/ donc c'était marrant parce que + donc*
> *Int : DONC*
> *E4 :* ***donc ce mot est barbare\ est inconnu de de pas tout le monde mais quand même***

E4 comprend mal la question, il devient dérouté et poursuit sa réflexion sans répondre à notre remarque (« *<u>mais tout le monde</u> a au moins un élève allophone maintenant »)* en enchaînant « *ben je sais pas c'est pas bien clair, »* ajoutant qu' « *il faut avoir un enfant allophone pour apprendre le mot ».* Cette assertion s'avère contradictoire avec la réalité scolaire de sa circonscription où les classes sont majoritairement composées d'allophones mais où tous les enseignants ne connaissent pas le terme, ne savent pas qu'ils ont des élèves allophones donc ne les repèrent pas sous cette définition (nous y reviendrons). Nous notons l'abaissement de la voix à la fin de l'énoncé de E4, et surtout l'emploi du mot « barbare » que nous entendons au sens étymologique grec du terme, celui qui ne sait pas parler la langue commune (Cassin, 2012).

La barbarie relative au mot « allophone » est facteur de division entre ceux qui comprennent le sens du terme et les autres. Ce discours montre, comme celui de F2, que la culture enseignante n'est pas uniforme et se scinde autour de la reconnaissance ou pas d'enfants différents d'un point du vue linguistique.

1.6 Essais de catégorisations

1.6.1 Par les locuteurs français

Serait-ce donc à ce point dérangeant de nommer ces élèves différemment que les autres, voire de les distinguer ? Si oui, quelles seraient les raisons ? Avant de répondre à ces questions, poursuivons notre quête d'indices marquant le refus de la distinction. E1 rapporte :

> *il y a deux types d'élèves il y a effectivement euh* ***les élèves pour lesquels le français euh n'est pas la euh langue parlée à la maison*** *+ et puis il y a les élèves pour lesquels le français est la langue parlée à la maison* ***et c'est pas du tout la même + chose*** *et à la limite euh ça répond pas tout à fait à votre problématique* ***mais pour moi c'est la même chose et je fais pas de différence donc c'est pour ça que je vous en parle***\

Dans la première partie de son énoncé E1 use de la formule objective « *il y a* » pour décrire la différence effective existant entre deux types d'élèves, différence renforcée par « *c'est pas du tout la même chose* ». Elle annule cette différence dans la deuxième partie, au nom de son moi institutionnel qui déclare que c'est en fait la même chose, phénomène dont elle a parfaitement conscience puisqu'elle ajoute *: « c'est pour ça que je vous en parle ».* Cette non-différenciation linguistique entre différents types d'allophones (ceux chez qui le français est parlé à la maison et ceux chez qui il n'est pas parlé) et entre allophones et francophones est révélatrice d'un déni de l'altérité relevé par Goï. Cette dernière identifie deux attitudes courantes dans l'école française envers les allophones : soit leur altérité « *est fantasmée comme irréductible et radicale. Elle ne permet pas l'insertion dans le cursus habituel* » ; soit elle est niée « *ou réduite à une identité identique supposée* » (2014 : 26). Il s'agit bien de la seconde attitude manifestée ici puisque l'objectif de l'école maternelle est de créer du commun (de l'homogène) en enseignant les règles du comportement attendu de l'élève pour lui permettre de poursuivre sa scolarité avec succès (Lorilleux, 2014 : 129).

Chez E2, nous retrouvons un processus identique de négation de différence portant sur la distinction entre élèves allophones ou francophones. En revanche, elle marque une distinction entre élèves en difficulté en L1 et les élèves sans difficulté en L1.

> *E2 : en maternelle il y a des situations de langage riches* ***si euh dans sa propre langue***

> ***l'enfant euh n'a pas de difficulté en général*** *euh on ils deviennent vite franco francophones/ le bas + blesse c'est quand l'enfant +* ***A déjà des difficultés dans sa langue maternelle*** *quand le vocabulaire est pauvre qu'il a pas qui + qui les structures langagières qui s'articulent autour + et là ça devient beaucoup plus compliqué/ mais de toute façon en école maternelle il y a pas de euh + classe pour allophones upe2a maintenant hein/ pour l'école élémentaire +* ***je dirais que c'est exactement pareil/ un élève-là quiiii + maîtrise déjà sa langue maternelle + maîtrise BIEN sa langue maternelle arrive + RAPIDEMENT à faire des des PONTS avec le français***

Les difficultés évoquées par E2 sont celles qui caractérisent tout enfant n'ayant pas la maîtrise de la langue, quelle que soit cette dernière. Nous reviendrons ultérieurement sur ce concept et son inadéquation pour des enfants de moins de six ans. Nous voyons se profiler ici une tension entre un constat de difficulté de langage supposé face auquel aucune solution de remédiation n'est proposée à ce stade. Par conséquent, soit le constat est erroné, soit l'EN - dont la mission est de lutter contre les inégalités sociales[54] - ne se donne pas les moyens de ses ambitions. Notons que parmi les élèves identifiés comme n'ayant pas nécessairement de difficultés en L1, E2 catégorise à part les allophones réfugiés de guerre :

> *par contre c****eux qui sont ALlophones qui viennent de pays qui ont les réfugiés*** *là il y aurait aussi quelque chose à à faire parce que + les réfugiés de tchétchénie les réfugiés de syrie qui ont vécu des exactions par les soldats euh ils arr-* ***ils arrivent déjà vraiment en mauvais état quand même****\ ils sont ils sont pas ils sont pas en condition même s'ils sont sollicités chez eux ils sont pas en condition psychique*

Cette représentation de l'allophone réfugié n'est heureusement pas partagée par tous. Klein au contraire, fait état du cas d'un adolescent tchéchène, victime d'importants traumatismes de guerre faisant preuve d'une très grande motivation pour l'étude (2009 : 19). Par conséquent, il y a assimilation entre parcours de vie difficile et problèmes cognitifs et généralisation à partir d'un cas particulier auquel E2 se réfère, ce qui est la définition même du stéréotype (Perregaux, 1994 : 160).

1.6.1.1 Divergences entre définitions officieuses et officielles

Résumons les différentes définitions de l'allophone proposées par les locuteurs français.

- Pour E1, c'est un élève pour lequel le français n'est pas la langue parlée à la maison mais elle refuse de le distinguer des autres élèves (allophones ou francophones) qui parlent français à la maison.

- Pour E2, c'est un enfant qui, s'il n'a pas de difficulté en L1, arrivera très vite à faire des ponts avec le français. Si E2 a une approche très positive, elle en a aussi une plus pessimiste : un allophone peut aussi avoir vécu des expériences de guerre très douloureuses et n'être pas en situation

54 Code de l'éducation, 2013.

psychologique d'apprendre.
- Pour E4, c'est un enfant qui ne parle pas la langue française et qui parle une autre langue. Il est à la fois défini par le français qu'il ne parle pas et par l'autre langue qu'il parle.

Pour l'EN, il s'agit d'*« élèves dont la (les) langue(s) première(s) sont autre(s) que le français en contexte francophone »* (Adam-Maillet, 2014 : 48). Nous relevons quelques nuances entre cette définition et celle de nos locuteurs :
- pour E1 et l'EN, il s'agit d'abord d'un élève. « *Le terme renvoie aux enfants ou adolescents scolarisables* » (Klein, 2009 : 16). Il n'exclut pas les enfants du préscolaire mais il les aborde comme des sujets « élèves », déjà rompus à leur métier d'élève et non pas comme des enfants en vue ou en voie d'apprentissage de ce métier.
- Pour l'EN, la L1 est citée en première occurrence. La possibilité de plusieurs L1 est admise. Les L1 sont repérées dans leur différence avec le français par l'adjectif « *autres* ». La dénomination reste neutre.
- A l'inverse, E1 et E4 repèrent d'abord l'allophone comme ne parlant pas le français, à la maison (pour E1), de façon générale (pour E4). Leur définition est donc très différente de celle de l'allophonie (voir Partie I, chapitre III) et de celle de l'EN qui présentée ci-après.

Adam-Maillet convient que « *le terme renvoie à deux types de publics, celui des élèves nouvellement arrivés au sens du BO du 12 octobre 2012 (qui peuvent être français ou étrangers) et celui des élèves dont un ou deux parents est/sont immigrés au sens de l'INSEE, soit né(s) étranger(s) à l'étranger et résidant en France.* » (op.cit). Comme l'a remarqué Thamin, si cette circulaire, ainsi que la circulaire n° 2002-100 du 25-4-2002[55], *« organisent la scolarisation des élèves allophones, [...] l'allophonie ne se cantonne évidemment pas aux élèves nouvellement arrivés mais concerne des publics scolaires plus larges pas toujours identifiés comme tels par les instances éducatives.* » (2015 : 6).

Malgré la définition du BO du 12 octobre 2012, les académies l'adaptent à leur manière. Ainsi, l'académie de Grenoble[56] définit l'allophone comme « *une personne dont la langue maternelle est différente de celle de la communauté dans laquelle il vit. Un élève allophone est un enfant, dont la*

55 Titre de la circulaire : *Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante* de la langue française ou des apprentissages,
http://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0201119C.htm

56 Courrier daté du 25 octobre 2012, adressé aux chefs d'établissements et directeurs de CIO, se référant aux circulaires n°2012-141 du 2.10.2012 et 2002-063 du 20.3.2002.

langue maternelle, pratiquée dans son quotidien familial, n'est pas la langue française ». L'académie d'Orléans-Tours, dans le guide pédagogique intitulé *La scolarisation d'un élève allophone nouvellement arrivé en classe ordinaire en élémentaire*[57] indique : *« un allophone est un élève qui parle une autre langue que le français lorsqu'il arrive en France. Il peut être peu ou prou francophone et avoir une langue maternelle d'origine différente du français »* (2013 : 3).

Il nous faut admettre avec Goï que ce terme était inconnu dans les textes officiels jusqu'en 2012 où il apparaît pour la première fois dans la circulaire n°2012-141 déjà mentionnée (2013 : 3). Nous convenons aussi avec Goï qu'il s'agit d'un néologisme récent peu usité en dehors des sciences du langage, de la didactique des langues ou des contextes migratoires. Son emploi signe une nouvelle façon de penser l'altérité. Là où l'EN parlait avant 2012 d'élève non-francophone et mettait l'accent sur la lacune en français, elle choisit de valoriser, dans le choix du terme préfixé par « allo » (alter) la notion de l'autre. A la lumière de cette analyse, nous voyons que nos locuteurs sont restés sur des représentations correspondant à la définition de l'élève-non francophone, en vigueur jusqu'en 2012.

1.6.2 Par les locuteurs jurassiens

La quête d'une définition commune de l'allophone est toute aussi laborieuse côté suisse. Le texte de la loi scolaire jurassienne lui préfère le mot « *migran*t ». Les recommandations de la CDIP concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère (1991)[58] évoquent l'allophonie sans la définir (p. 2). L'enquête de 2013-14 de la même CDIP auprès des cantons sur les offres de soutien destinées aux enfants allophones intègre donc ce terme dans son titre, mais s'abstient de toute définition. Les témoignages de nos locuteurs jurassiens sur la non-connaissance du terme par leur entourage nous laissent penser que la notion d'allophone est atteinte des mêmes ambiguïtés des deux côtés de la frontière. De cette méconnaissance, naissent différentes catégorisations.

> *F3 : alors **il y a des enfants qui comprennent quand même la langue**/ le français quand ils arrivent **ils sont un peu dans le bain** ça ils ont: un peu dans le bain (inaudible) [...] **et puis d'autres euh pas du tout***
> *Int : hm hm ceux qui comprennent un peu la langue c'est que ça fait déjà un moment qui sont en suisse c'est ça/*
> *F3 : oui il y a des frères et sœurs ou bien qui sont gardés chez des gardiennes qui parlent français ou oui oui voilà*
> *Int : tandis que les autres ils viennent d'arriver en fait c'est ça/*
> *F3 : mais même pas forcément **il sont: nés en suisse mais voilà ils ont pas été baignés** euh ils ont été ils sont restés euh euh à la maison: ils avaient des gardiennes de langue: leur*

57 Document réalisé par Chavannes, http://casnav.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/casnav/GUIDE18032013.pdf, consulté le 21 juillet 2015.
58 Texte intégral disponible sur http://edudoc.ch/record/25485/files/EDK-Empfehlungen_f.pdf

même langue donc et puis voilà quoi

Ce témoignage de F3 conforte les résultats d'une recherche de Perregaux menée en 2005 auprès de 46 familles immigrées en Suisse. Elle relève que la scolarisation des aînés modifie les choix linguistiques de la famille, l'irruption du français intervenant dans la famille lors de la scolarisation du 2e enfant qui adopte un parler mélangeant L1 et français (2006 : 11).

Nous repérons chez F3 l'expression « *gardiennes de langue* », comme si la langue ne pouvait être que la L1, ce qu'elle précise en indiquant « *leur langue »*, là où les Français disent « *la langue étrangère* » *(certains [...] n'ont pas d'image mentale dans la langue étrangère,* E3*)*. Nous ne pouvons pas nous empêcher de comparer cette nomination avec les textes français qui ne définissent pas la langue qui, implicitement, est le français. En effet, une lecture attentive du Code de l'éducation 2013 permet de constater l'omniprésence du terme « langue » employé systématiquement au singulier, même lorsqu'il évoque les langues vivantes et régionales. Toute autre est l'acception de F3, qui rappelons-le communique en L1 en famille. Chaque locuteur a donc une approche ethnocentrée, marquée du sceau de son expérience, dans son rapport implicite à ce qu'est la langue.

Observons maintenant comment F4, dont la mission spécifique est d'enseigner le français aux allophones dès l'âge de quatre ans dans le cadre de cours spécifiques, dits d'appui, les définit.

Int : vous définissez d'ailleurs ou comment on vous appelle/ l'enseignante des allophones ou comment on dit/
F4 : on m'appelle fabienne (rires)
Int : (rire) bon alors VOUS comment vous vous définissez/
F4comment ça comment je me définis/
Int : ben euh vous vous définissez comme euh enseignante d'allophones ou de fle pour euh petits allophones/ je ne sais pas moi quand vous vous présentez vous allez en france euh chez vos copains ah/ qu'est-ce tu fais fabienne/
F4 : (inaudible) ***j'apprends le français aux enfants allophones***
Int : ah voilà/
F4 : c'est ce que je dis souvent\ j'apprends le français aux enfants allophones
Int : et comment/ oui/
F4 : donc j'explique ***c'est des enfants qui sont de de langue étrangère et qui qui sont à l'école voilà et à qui j'apprends le français****/*

L'allophone est repéré par le fait d'être de langue étrangère dans l'école. Ce repérage pourrait sembler curieux dans un pays qui se définit comme plurilingue mais la force du principe de territorialité impose une idéologie monolingue dans les cantons qui le sont (voir Partie I, chapitre II).

F2, en tant que directeur chargé de gérer la répartition des cours d'appui et de soutien des

allophones, fait une toute autre distinction :

> *dans ce **paquet**-là **je parle plutôt volontiers volontiers de latins ou de non latins** parce qu'un enfant qui vient par exemple d'espagne\ au bout d'une année deux ans d'école enfantine il je vais pr- enfin majoritairement je ne vais pas le retrouver euh en appui allophone pour l'acquisition de la langue SCOlaire\ **par CONtre alors un enfant qui vient d'érythrée ou d'ex yougoslavie** euh euh pour prendre ces deux exemples-là + ex yougoslavie balkan et puis euh afrique corne de l'afrique je dirais oui\ là on va le retrouver\ **ce qui est quelque part normal quoi parce que il y a pas de je dirais de parenté dans la la constitution de la langue française respectivement de ces langues euh de ces langues latines/***

Remarquons tout d'abord le terme péjoratif « *paquet* » montrant que le locuteur traite la question en tant que gestionnaire et non pas sur un plan individuel. Son rôle, en tant que directeur est de gérer au mieux la ligne budgétaire relative aux cours d'appui et d'organiser le nombre de cours et la structure des classes en conséquence. Relevons aussi la formule « *appui allophone* », jargon personnel qui permet à F2 d'évoquer distinctement les différentes rubriques budgétaires relatives aux cours d'appui pour allophones (pour les classes 1-2 P), au cours de soutien en français ou en d'autres matières (pour les classes 3-4 P), aux cours de soutien généraux (classes ultérieures), qui sont chapeautées par une même ligne budgétaire.

F2 distingue les allophones locuteurs de langue latine des allophones locuteurs de langues éloignées, autrement dit il opère une catégorisation entre locuteurs de langues voisines et de langues éloignées. Cette catégorisation linguistique, qui pourrait inciter à la mise en œuvre d'une pédagogie de l'intercompréhension n'est toutefois pas prise en compte dans l'organisation des cours d'appui (sans doute pour des questions de nombre). La xénité linguistique peut exiger, d'après Robert, un investissement bien plus important de la part des apprenants. Robert postule que *« l'acquisition d'une langue cible dépend de la proximité linguistique et que selon le degré de parenté et d'intercompréhension, les apprenants développent des stratégies différentes d'appropriati*on » (Robert, 2004 : 503) ». C'est bien cela qui justifie pour F2 la nécessité de cours de soutien pour les enfants locuteurs de langues non apparentées au français.

Résumons maintenant la catégorisation des allophones faite par les locuteurs suisses :

- pour F3, un allophone est réduit à être un enfant étranger qui vit dans un appartement pas trop cher. Il est défini par son milieu social modeste. Il peut être primo-arrivant ou pas. Dans ce cas, il peut être plus ou moins familiarisé avec le français, voire pas du tout.

- pour F4, c'est un enfant de langue étrangère qui est à l'école. Il est défini par son étrangeté (au sens de différence) linguistique dans l'école.

- pour F2, l'allophone est de langue latine ou de langue non latine. Chacun aura besoin de cours d'appui en français à leur arrivée dans l'école mais le second devra suivre des cours d'appui supplémentaires du fait de la non-apparenté de sa L1 avec le français. C'est sur la base de repérage des allophones en difficulté « légères » de français et des allophones en difficultés plus importantes que le canton a mis en place des cours adaptés.

1.7 Comparaison des catégorisations entre locuteurs français et jurassiens

Nous avons vu que le terme allophone est défini différemment par chaque locuteur. Ceci s'explique par le fait que les institutions (l'EN en France, la CDIP en Suisse romande) n'ont pas défini le terme officiellement mais qu'elles y ont eu recours à un certain moment dans leurs textes officiels, et ce dès 1991 pour la Suisse. La conséquence directe est l'absence de consensus sur le sens du terme, marqueur d'un flou ou malaise envers ce que représente les allophones, à savoir l'altérité.

Gremion, qui a fait une lecture anthropologique du rapport à la différence et à l'altérité, constate qu'elle s'organise autour du rejet, de la fascination ou de la décentration (Gremion, 1998 : 67). Or la mission de l'école romande ou française est bien d'inclure sans discriminer. Par conséquent rejet et fascination ne sont pas de mise. La décentration est en revanche une attitude qui s'avère nécessaire, comme nous allons le voir, pour comprendre les traits linguistiques et culturels des allophones différents des autochtones. Le choix du mot « allophone » devient dès lors porteur de deux positions contradictoires de la part société dominante : la velléité de faire preuve de tolérance envers la diversité linguistique, mais aussi la difficulté à accepter cette diversité qui vient questionner la structure sociale endogène dans ses fondements identitaires.

Par ailleurs, nous avons vu que si les cadres français marquent une tendance à ne pas vouloir distinguer les allophones d'autres enfants, (au nom du principe de tolérance, par une confiance en leur capacité d'apprendre aussi rapidement que des locuteurs de français natifs ou par peur de remettre en question les fondements identitaires de l'école ?) les Jurassiens ont, à l'inverse, fait le choix de les repérer au plus tôt et de proposer des solutions de remédiation pour prévenir les risques d'échec scolaire liés à l'allophonie.

1.7.1 Typologie d'élèves allophones et non allophones

Nous allons poursuivre notre réflexion sur la catégorisation des élèves en l'ouvrant à d'autres profils. En effet, ces tentatives de catégorisation révèlent que les élèves allophones sont rangés dans la classe des élèves en difficulté de langage. Cela est manifeste dans les articles L.321-3 et L.321-4 du Code de l'éducation 2013 où l'on range indifféremment les élèves « atteints de troubles spécifiques

du langage oral/écrit/, ceux « issus de milieux créolophones ou amérindiens » et les « élèves non francophones nouvellement arrivés en France ».

L'amalgame se retrouve dans les propos d'E1 qui est en consciente, sans toutefois pouvoir s'en défaire. Lorsqu'elle tente l'inventaire des élèves posant des difficultés aux enseignants, elle sait que nous nous éloignons du sujet fondamental de notre entretien, à savoir les élèves allophones. Malgré cela, il lui importe de présenter d'autres types d'élèves. C'est pourquoi elle prend soin d'introduire son propos par une précaution oratoire : *« ça ne répond pas tout à fait à votre problématique »*. Le sous-discours de cette remarque est : votre problématique est la différence entre élèves allophones et non allophones mais ce n'est pas la mienne. E1, et elle n'est pas la seule, élargit la catégorisation allophone/non allophone que nous avons faite.

> E1 : *parmi les enfants dont le français est la langue parlée à la maison,* ***il y a les enfants qui sont d'origine française et pour lesquels le français n'est pas une langue bien maîtrisée****, et en tous cas pour lesquels* ***le français euh qui est parlé à la maison n'est pas le français de l'école*** *euh voilà\ et si vous voulez moi mon mon mon travail c'est de m'intéresser aussi à ces élèves-là*

Nous avons là une nouvelle catégorie composée d'élèves francophones dont le français n'est pas celui de l'école (catégorie aussi faite par E2). L'EN ne reconnaît qu'un français, la langue de scolarisation, la variante étant considérée, sur le plan scolaire, comme non maîtrisée, éventuellement fautive, voire comme une non-langue (Blanchet, 2014 : 44). D'après E1, les pratiques linguistiques familiales ne sont pas reconnues comme étant du français maîtrisé et ne sont pas prises en compte par l'école. Selon Ladjali, l'échec scolaire est attribué par les enseignants « à la mauvaise langue » (cité par Auger, 2010 : 47), ce que confirme E1 dans l'énoncé suivant :

> *et puis euh il y a aussi les + alors ce ne sont pas des élèves allophones mais pour autant la problématique va se retrouver/ même si elle a pas les mêmes origines et même si euh on aura pas tout à fait les mêmes moyens hein pour accéder à cette à* ***ce français maîtrisé qui est celui de l'école et qui va permettre d'être un élève en réussite hein tout simplement/***

E1 enchaîne avec une deuxième catégorie d'élève dont il ne ressort pas clairement s'ils sont allophones :

> *et puis euh* ***parmi ces élèves-là il y a ceux aussi dont le français est une + est est une langue parlée à la maison mais dont les parents ont une origine autre que le français hein*** *Alors il y a ces élèves-là* ***on par- un français qui est donc voilà hein***

La description donnée par E1 ne permet pas de savoir qui parle français à la maison, la fratrie seulement, les enfants et les parents ? Le propos n'est pas clair. Il ne l'est pas non plus dans la manière dont est abordée la question de l'origine des parents. Si E1 se réfère visiblement à la

définition des allophones par l'EN (des élèves dont les langues premières sont autres que le français) elle substitue le mot « langue » au mot « origine ». Par ailleurs, l'ellipse en fin d'énoncé laisse entendre implicitement que le français n'est pas correct au point de ne pouvoir être qualifié. Ces élèves-là entrent donc dans la catégorie de ceux ne maîtrisant pas le français scolaire. Par conséquent, la catégorisation faite par E2 entre élèves maîtrisant une forme standard et ceux ne la maîtrisant pas est aussi celle de E1. Nous assistons là à un exemple de généralisation qui discrimine clairement les enfants selon leur catégorie sociale, manifeste dans leur pratique linguistique d'un français considéré comme non élaboré (nous y reviendrons au chapitre III).

Un autre type d'élève est identifié et semble correspondre davantage à la définition des allophones :

> *et puis euh il y a aussi des +* ***dont les parents des enfants dont les parents n'ont pas grandi en France*** *++ et donc* ***ou on a le français ou on l'a pas du tout***

Notons dans les deux extraits précédents, l'usage du pronom personnel indéfini, marqueur de distance avec les référents des pronoms, à savoir les parents et les enfants. Cette distance est confirmée dans la suite de l'énoncé de E1 qui l'introduit par une incise renforcée par le pronom tonique *moi* :

> *et puis il y a d'autres enfants* ***moi c'était surtout ceux-là qui m'ont intéressée en tous cas c'est ceux qui m'ont interpellée*** *et c'est comme ça que j'avais euh connu ariane euh chemin c'est les les enfants alors ceux pour lesquels auxquels on s'étaient d'abord intéressés c'étaient* ***les enfants turcophones c'est-à-dire que c'étaient des enfants dont les parents sont nés en France ont été scolarisés en France et un parcours euh scolaire euh qui est un parcours scolaire tout à fait ordinaire et euh + voilà pour les y compris des parents qui ont eu un parcours je dirais universitaire et pour autant des enfants qui arrivent à l'école et qui n'ont jamais parlé français à la maison***

E1 fait référence ici à la particularité des familles turques à propos desquelles Akinci a relevé que 77 % d'entre elles parlaient uniquement turc dans le foyer (2008 : 67). Mais E1 omet une précision importante concernant les stratégies matrimoniales qui justifient la préservation de la L1: les parents ne sont généralement pas tous deux nés en France comme son discours pourrait le laisser entendre : c'est en général le père, né et grandi en France qui a choisi une épouse en Turquie qu'il fait venir à ses côtés pour fonder un foyer turcophone en France, lieu de son domicile professionnel (constat fait par E3 et confirmé par Thamin et Rigolot (2014 : 106). Par ailleurs ce qui vaut dans la circonscription évoquée par E1 n'est pas nécessairement valable dans une autre. Nous repérons le processus de généralisation créateur de stéréotype. Poursuivons l'analyse de l'énoncé de E1:

alors ça peut paraître euh + étonnant ***ça peut paraître un petit peu étonnant*** *c'est-à-dire lorsqu'ils arrivent à l'école ils n'ont pas ils* ***ils n'ont euh pas fréquenté la langue français*** *si ce n'est que ce sont des enfants qui arrivent à l'école à deux-trois ans ils sont tout-petits hein/* ***et ils n'ont fréquenté le français si vous voulez que par médiation ou par personne interposée*** *et c'est pas évident qui qui est parlée à la maison\ donc voilà un petit peu notre profil d'élèves* ***mais je ne vous étonne pas quand je vous dis ça/ c'est la même chose euh c'est la même chose enfin partout***

Akinci souligne qu'un enfant né (et résidant en France) de parents issus de la migration turque développe ses compétences langagières dans un environnement exclusivement turcophone et que le premier contact avec le français a lieu seulement lors de l'entrée en maternelle (op.cit : 65). Il est étonnant que cette analyse, connue de E1 qui a collaboré avec Thamin et Rigolot pour former les enseignants de Saint-Claude à une approche anthropologique des familles turcophones, ne soit pas apportée par E1. Peut-être cette occultation s'explique-t-elle chez E1 par une tendance à l'assimilation qui se présente de deux façons : elle consiste, d'une part, à considérer comme universel ce qu'elle observe dans sa circonscription, « *c'est la même chose partout »,* marquant un ethnocentrisme incapable d'imaginer que les choses puissent être différentes ailleurs ; d'autre part, elle intègre son interlocuteur dans son discours avec une question rhétorique « *je ne vous étonne pas quand je vous dis cela »* qui, tout en flattant le locuteur et lui laissant croire qu'il en sait autant que E1, laisse entendre qu'elle ne s'attend pas à des objections de sa part, stratégie éminemment politique.

E1 : à l'école maternelle + j'aurais dû commencer par là (sourire) lorsque les enfants arrivent [...]
Int : des petits français/
E1 : ***français de chez français + qui n'ont pas encore construit le langage*** *+ ++*
Int : hm hm tout tout petits
E1 : + hein il y a des enfants euh qui parlent très bien à dix-huit mois et d'autres qui + pour des raisons diverses et variées + donc si vous voulez il ***y a des enfants qui n'ont pas encore construit le langage et quand ils viennent à l'école maternelle ils CONStruisent le*** *langage + donc + + + je sais pas + c'est sûrement pas les mêmes mécanismes euh + d'apprentissage mais en tous cas* ***ils sont bien confrontés à la même*** *+*
Int : découverte/
E1 : à la même découverte + du langage + ***qu'ils soient turcophones ou qu'ils soient français parce qu'ils construisent tous les deux le langage*****

Nous retrouvons ici le mécanisme d'assimilation à l'œuvre chez E1 qui consiste, dans cet extrait, à considérer de la même manière un francophone et un turcophone en construction du langage. Les psycholinguistes considèrent en effet que l'enfant acquiert le savoir langagier une fois (Abdelilah-Bauer, 2006 : 12), mais alors qu'en situation monolingue, l'enfant approfondit sa connaissance de sa

langue à l'école, les enfants issus de familles migrantes ne bénéficient pas de cette continuation linguistique : ils s'apprêtent à développer un bilinguisme précoce et consécutif (op.cit. : 27).
E1 ne fait pas cette distinction pourtant capitale pour comprendre le développement langagier et linguistique de l'enfant bilingue qu'elle ne repère d'ailleurs pas comme tel. L'école maternelle française classique n'a d'ailleurs pas prévu de mesures spécifiques pour ces enfants-là. La raison avancée par Klein repose sur le constat que la pédagogie de l'oral a une parité évidente avec la didactique du FLE où « l*e langage est abordé par ses usages et s'apprend d'abord en situation* » . Selon Klein « *l'absence de maîtrise préalable de la langue pénalise moins les enfants parce que [...] l'enseignement s'ancre dans des activités qui leur réservent un rôle moteur et qui déclenchent des besoins de communiquer* » (2009 : 126). Si nous sommes d'accord avec Klein que la pédagogie en œuvre à l'école maternelle développe la faculté sociale du langage, elle vise aussi au développement de compétences cognitives sur le fonctionnement de la langue, de compétences pré-textuelles et culturelles, pour lesquelles nous avons vu avec Dalgalian (Partie I, chapitre III) qu'un étayage particulier est requis pour les enfants allophones.

Résumons, selon E1, la typologie des enfants ayant des rapports problématiques avec le français ou le langage. Nous avons des élèves :

- d'origine française pour lesquels le français n'est pas une langue bien maîtrisée ou n'est pas le français de l'école,
- dont le français est une langue parlée à la maison mais dont les parents ont une origine autre que le français,
- turcophones dont les parents sont nés en France et ont été scolarisés en France mais qui ne parlent pas le français à la maison,
- en construction du langage, en français ou en L1.

Cet amalgame entre langage (en construction) et non maîtrise de la langue (français ou L1) n'est pas très étonnant dans la mesure où les programmes de l'école maternelle, celui de 2011 notamment, emploient le terme langue lorsqu'il s'agit de désigner le langage. On y lit : « *l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre » / « la pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit à des usages variés et riches de la langue (questionner, raconter, expliquer, penser)* ». Le terme langage est implicitement - mais exclusivement - référé à la langue française. L'EN considère par conséquent que langage et langue française sont synonymes. Il

semble convenu que toute personne lisant ce texte, disponible sur Internet ou sur format papier, comprenne qu'il s'agit du langage oral et de la langue française. Le français n'est donc pas nommé en tant que langue spécifique. Pour l'EN, il est tout le langage. C'est seulement dans le document exhaustif (sans auteur mentionné) intitulé *Le langage à l'école maternelle*[59] que les termes « langage » et « langue », sont définis. Dans ce texte conçu spécifiquement à l'attention des enseignants, détaillant avec précision les objectifs de l'école et les gestes professionnels attendus, on lit la définition suivante : « *si la langue est un objet social et culturel, le langage désigne une fonction humaine qui a une tripe dimension : psychologique, sociale et cognitive. Le langage est le produit d'une activité, spontanée ou réfléchie selon le cas, d'un sujet s'exprimant au moyen d'une langue.* » (p. 7).

1.8 Associations terminologiques

1.8.1. De l'embarras à nommer les différences

Pour la plupart des locuteurs (à l'exception de E3) la différence linguistique et culturelle est difficile à nommer. Nous constatons une tendance à mentionner plus volontiers le pays de provenance ou même la région géographique (*ex-yougoslavie*) plutôt que la communauté linguistique. Lorsque la langue est mentionnée, elle l'est parfois sous une une forme impersonnelle ou sous le nom du pays.

> *F2 : la majorité des des + élèves allophones chez nous* ***disons allophones + d'origine étrangère disons-le comme ça\ d'origine étrangère + sont d'ex yougoslavie*** *entre euh + disons un mois et dix ans d'installation chez nous c'est* ***la communauté la plus importante avec espagne et portugal***

Nous relevons aussi (voir ci-après) l'embarras des locuteurs pour désigner des langues et cultures différentes, manifesté dans les extraits suivants, par l'emploi de formes modales telles que « *je dirais, si je puis dire* », etc. accompagnées parfois de bredouillements ou de marqueurs d'hésitations :

> *(1) E1 : qu'elle que soit leur euh origine euh origine linguistique* ***on va dire voilà*** *\ + après pour les enfants qui ont euh une une origine linguistique* ***alors je ne sais pas si on peut dire d'origine linguistique en tous cas euh***
>
> *(2) E2 : quand euh + les les enfants des cités euh je parle vraiment des enfants en difficulté et* ***qui viennent euh +qui sont pr- maintenant deuxième génération hein donc les*** *+ ils arrivent dans une famille non francophone qui ne parle pas français mais qui + ils ont les habitudes* ***euh je dirais françaises***
>
> *(3) E4 : il commence un peu à parler en français + il met les mots +* ***un peu de + les mots en français un peu de travers hein j'ai envie de dire et puis euh***

59 Sceren, 2011.

(4) F1 : [...] un enseignant qui est à bressaucourt et puis qui a un petit turc qui est là hein: il peut faire beaucoup plus de turc ***entre guillemets*** *de culture turque (rire)* *s'il en a qu'un*

(5)F1 : il y a des enfants qui sont là ils sont menacés d'être renvoyés euh tout le temps + ***il y a une épée de damoclès qu'ils x*** *sur la tête*

(6) F1 : on peut pas demander obliger les parents turcs à maîtriser la langue française pour que ils apprennent ***une bonne: un bon français*** *parce que on sait bien que* ***+ le turc enfin le français ne sera pas parlé de façon euh peut-être très optimale hein il va y avoir beaucoup d'erreurs et cetera et cetera***

(7) F2 : la majorité des des + élèves allophones chez nous ***disons allophones + d'origine étrangère disons-le comme ça\ d'origine étrangère*** *+*

(8) F2 : si une enseignante vient me dire écoute l'année passée j'avais deux allophones dans ma classe j'ai bénéficié de quatre leçons cette année j'ai toujours ces enfants-là + qui sont bien évidemment après une année plus allophones en tant que tels mais on les considère encore + ***dans le domaine de l'allophonie si on veut****/*

(9) F4 : ***les enfants les enfants de même de même euh même + région enfin pays on va dire hein/ même langue/***

Chez F1 (en 7) relevons l'emploi de la formule impersonnelle « *il y a* » plutôt que le pronom personnel pluriel, pour désigner les erreurs linguistiques ou autres difficultés propres aux familles étrangères. Notons aussi ce préjugé discriminatoire marquant l'impossibilité d'imaginer qu'un locuteur turc puisse s'exprimer dans un français sans faute

Nous constatons un euphémisme politiquement correct chez E1 dans l'énoncé ci-dessous (« *c'est un petit peu étonnant* »), là où E3 exprime très clairement son étonnement (« *ça pose de sacrées questions* ») en mode assertif :

E1 : voilà pour les y compris des parents qui ont euh un parcours ***j'ai envie de dire universitaire*** *et pour autant des enfants qui arrivent à l'école et qui n'ont jamais parlé français à la maison ++ alors ça peut paraître* ***euh + étonnant + ça peut paraître un petit peu étonnant*** *c'est-à-dire lorsqu'ils arrivent à l'école ils ils n'ont eu le + ils n'ont euh pas fréquenté la langue française*

E3 :on a aussi des enfants d'origine étrangère avec au moins UN parent qui est né en france et qui est allé chercher quelqu'un pour se marier et qui là par CONntre on constate qu'il n'y a pas la langue + française/ VRAIment quand la langue française fait complètement défaut/ c'est principalement ces familles-là
Int : bien que nés en France
E3 : avec au moins UN parent né en France et éduqué en France/ oui ***Et A ça pose de SAcrés questions***

Si aucun des enseignants ne s'autorise à porter de jugement sur les pratiques linguistiques

familiales, les malaises discursifs présents dans leurs hésitations et leurs reformulations en disent long sur cet interdit de stigmatiser une personne en fonction de sa différence. Nous supposons que cet interdit découle de l'interdiction de discrimination. La discrimination linguistique, que Blanchet nomme glottophobie est prétendument fondée sur le fait de considérer incorrectes, mauvaises inférieures, certaines formes linguistiques perçues comme des langues, des dialectes ou des usages de langues (2014 : 43). Nous en avons un exemple dans l'énoncé (7) de F1 concernant l'usage du français par les Turcs. Les précautions que prennent les locuteurs pour nommer les langues ou pratiques linguistiques, qui pourraient relever d'un bon sentiment mais qui se réalisent avec embarras dans les discours, marquent selon nous la gêne qu'occasionne la différence linguistique envers des langues minorisées, n'ayant pas de valeur marchande, donc chargée négativement d'un point de vue social.

Pris en étau entre un interdit de discrimination qui révèle d'autant plus la différence perçue comme gênante et leur volonté de ne pas nommer cette différence, les locuteurs mettent en avant le statut informel des langues. Ce statut repose sur des représentations stéréotypées, chargées d'une négativité, qui, si elle n'est pas dite, est sous-jacente. De fait, aucun terme valorisant n'est prononcé.

A l'inverse, nous voyons que lorsque les enfants allophones sont issus de milieux favorisés, qu'ils parlent une L1 ou L2 dotée de représentations positives comme l'anglais, leur allophonie ne pose pas de problème.

> *E1 : quand j'étais dans l'école d'application on avait des enfants par exemple de* ***diplomates syriens où ils apprenaient très vite + parce que la langue parlée à la maison était voilà euh***
>
> F1 :*[...] parce qu'il y a des enfants allophones si* ***si l'enfant est motivé s'il a de bonnes compétences euh cognitives il va aussi rattraper hein rapidement***\ *moi j'ai une j'ai des enfants là que je vais voir qui ont un enseignement à domicile [...] +* ***ils parlent anglais*** *+ la maman fait l'enseignement des mathématiques des sciences tout ça en famille don- ils ont des ils ont des moyens financiers ces gens hein donc euh* ***je me fais pas de souci***

En réaction au manque de motivation des allophones évoqué par F1 et au statut social, nous nous référons à Moro qui précise : *« la différence de réussite des enfants migrants n'est pas liée à leurs motivations, ni à la différence sociale » il faut chercher du côté du fonctionnement des enfants « en situation transculturelle, du côté de l'école elle-même et de la société qui porte cette école »* (201 : 106).

Par conséquent, l'allophonie des élèves est jugée à l'aune d'éléments inappropriés, relevant de leur différence linguistique et culturelle dans laquelle ils sont stigmatisés, alors que l'analyse psycho-ethnologique montre que c'est le processus migratoire et la situation transculturelle vécus par les

enfants et mal perçus par la société dominante qui nécessite d'être explicités. Rosenbaum (2006) montre que cette explicitation peut être faite, du côté des familles, par la mise en mots et en récit du parcours migratoire afin de permettre à l'enfant (et à sa famille) de se situer dans la filiation (transmission généalogique) et dans l'affiliation (l'appartenance au groupe endogène) pour récupérer les appartenances perdues, oubliées ou bâillonnées (2006 : 154). L'acculturation dans la société d'accueil et dans l'école ne peuvent se faire que sur des fondements identitaires repérés et assumés. La langue 1 prend naturellement toute sa place dans ce processus.

1.9 Conclusion

Être un élève allophone et avoir deux ou trois ans implique tout un processus qui consiste à adopter différentes postures et à concilier le statut d'enfant avec celui élève. Au cours de ce processus, ses parents sont invités par l'institution scolaire à prendre conscience de leur rôle de parents d'élèves. Les enseignants quant à eux doivent apprendre à composer avec des élèves qui parlent une autre langue. Avec leur entrée dans l'école maternelle, les allophones bousculent les repères établis au sein de la famille et de l'école.

Pour les enseignants, les opérations de catégorisation des élèves allophones sont complexes, nombreuses. Elles incluent aussi des élèves non-allophones issus de milieux socio-culturels éloignés de l'école. Nous observons une scission dans la culture enseignante entre ceux qui identifient les allophones par leur différence linguistique et ceux qui ne les identifient pas. Ce refus de distinction chez certains marque un déni de l'altérité. Mais lorsque l'allophone est distingué, il l'est par la langue qu'il ne parle pas, c'est-à-dire le français. Cette difficulté nominative autour de l'allophone montre que si les enseignants de notre corpus marquent une tolérance envers la diversité linguistique, cette dernière est difficile à nommer donc à reconnaître, car elle remet en cause des fondements identitaires sociaux. Les allophones sont rarement parés de qualités sinon lorsque la L1 jouit d'un statut positif. De façon générale, l'allophonie est attachée à des notions de difficulté relevant à tort, selon nous, de leur différence linguistique. Si certains élèves allophones (mais pas tous) semblent en prise avec une problématique, nous convenons avec Rosenbaum, que la différence linguistique en est peut-être bien moins la cause que les phénomènes liés à l'acculturation et/ou au parcours migratoire.

Chapitre II. Identification des langues premières

Selon une étude menée en 2005 par Corblin & Voltz, seuls 38% des professeurs stagiaires à l'IUFM de Versailles étaient capables d'identifier les langues de leurs élèves[60]. Une expérience d'enseignement auprès de futurs enseignants en formation initiale à la HEP Vaud en 2015 confirme que ces derniers ne pensent pas à faire systématiquement la démarche de s'informer sur les L1 de leurs élèves. Une fois qu'ils sont incités à le faire, ils sont surpris de la multiplicité des langues dans la classe et des situations plurilingues personnelles qu'ils ne soupçonnaient pas.

Demander aux enseignants de notre corpus s'ils savent quelles sont les L1 de leurs élèves est une façon de vérifier leur connaissance sur le plurilinguisme en émergence ou avéré de leurs élèves. C'est aussi une manière de vérifier si ces langues sont reconnues comme faisant partie intégrante de l'identité de l'enfant, le processus d'identification des langues conférant une visibilité et une légitimité à ces dernières et permettant de reconnaître l'enfant comme un individu à part entière, dans sa légitimité linguistique (Bertucci, 2012 : 37).

2.1 Dans le Canton du Jura

Dans le Canton du Jura, pour le directeur d'établissement qu'est F2, il est un peu difficile d'obtenir des informations sur les langues des élèves nouvellement arrivés. C'est une fois inscrit dans l'école, que le processus d'identification de l'individu et de sa langue est mis en place. Les parents remplissent une fiche[61] renseignant sur la langue maternelle et sur leur niveau de compréhension du français. Ce processus relève de la volonté administrative scolaire et non pas de l'organisme chargé de l'insertion des requérants d'asile (l'Association jurassienne pour l'accueil des migrants - Ajam). Il révèle l'attention portée par l'école jurassienne sur le parcours migratoire de ses élèves afin de d'instaurer le plus rapidement possible des mesures de remédiation éventuelles.

> F2 : *j'avais aussi euh initié un contact avec l'ajam* parce que je trouvais aberrant il y avait rien/ entre l'école et l'ajam il y avait rien\ vous recevez un message électronique vous allez accueillir les enfants pendant nanana famille qui vient à delémont rue xxx qui nanana vous allez et point/ avec les années de naissance et où ils étaient avant soit en syrie soit quelque part en europe voire à courrendlin[62]\

C'est donc une fois les élèves entrés dans l'école par voie d'inscription que les enseignants sont

60 Cité par Bertucci (2012, 35-37).
61 Information recueillie hors entretien.
62 Courrendlin est un des villages jurassiens qui comporte un centre d'hébergement pour les requérants d'asile.

renseignés sur leurs langues 1.

> *Int :qu'est-ce que vous constatez en ce moment comme langues prédominantes parmi vos : allophones /*
> *F3 : alors là j'ai quand même euh un + groupe mélangé/ j'ai une année où j'avais beaucoup de portugais\ il y a: une autre année l'année passée c'était beaucoup d'albanais là cette année j'ai un petit peu de tout\ (rires) mais sinon j- il y a pas de prédominance ça change chaque année\ (rires)*

Nous convenons que la question posée était maladroite. Parler de prédominance de langues alors qu'il s'agissait de savoir si F3 connaissait les origines linguistiques de tous ses élèves ne lui a pas permis d'y répondre explicitement. En revanche, F4, sa collègue de FLE, chargée des cours d'appui aux petits allophones, semble assez avertie au point de distinguer les différentes langues nationales d'un pays peu connu : « *les enfants sont plutôt de langues ben euh érythréennes alors qui parlent le tigrinya le bilen l'arabe* » (F4). Il y a donc lieu de penser que F3, renseignée d'une part par la fiche signalétique de l'élève et d'autre part, par les échanges qu'elle a avec F3 dans le cadre du co-enseignement, connaît les L1 dans sa classe.

2.2 En Franche-Comté

Le processus d'identification n'est pas aussi rigoureusement organisé dans l'école française. La loi française interdit la collecte de statistiques ethniques. Par conséquent, les chefs d'établissements sont souvent réticents à s'enquérir auprès des parents de leur nationalité ou d'autres informations jugées d'ordre privé. Chaque école s'organise comme elle l'entend à ce niveau[63]. La démarche d'identification des langues relève donc de l'intérêt que les enseignants accordent à cette question. Les deux directeurs E3 et E4 se sont informés de manière informelle auprès des parents :

> *Int : vous avez seulement le turc ou vous avez d'autres langues parmi les élèves/*
> *E3 : **j'ai de + j'ai de l'arabe j'ai du serbe + j'ai du dialecte qui vient de Mayotte** mais cette année c'était non c'était pas une année particulièrement cosmopolite/*

Là encore, la manière de poser notre question en réifiant les langues, « *qu'est-ce vous vous avez ?* », oriente la forme discursive de la réponse de E3 « *j'ai* ». On note les généralités qui entourent les langues mentionnées : pas de précision sur l'arabe ni sur le dialecte de Mayotte.

> *E4 : ah (tape des mains) c'est **ma chanson en en catalan**/ [...] voilà **on a le catalan aussi qui est venu** mais il faut que je le différencie du de l'espagnol parce que euh la maman **elle nous a fait un petit mélange elle devait venir pour de l'espagnol elle nous a fait de l'espagnol et puis du catalan***

63 D'après Adam-Maillet, entretien privé, 26 juin 2015.

E4 est un peu plus précis, il différencie l'espagnol du catalan. On repère aussi la personnification de ce dernier, « *le catalan est venu »,* marque d'une attention particulière portée aux langues. La différenciation a priori louable faite par E4 entre espagnol et catalan pervertit la forme mixte employée la maman en question : l'alternance codique de la maman semble contrariante pour E4.

2.3 Langues mentionnées

D'autres langues que les L1 sont mentionnées au cours des entretiens. Nous avons jugé nécessaire de les réunir dans un tableau afin de repérer le nombre d'occurrences. Nous avons donc pointé chaque langue citée dans chaque entretien et le nombre de fois où elle l'était. Ce tableau nous donne une vue synoptique qui permet d'une part, d'identifier les langues mentionnées et d'autre part, de constater le déséquilibre entre le nombre de nominalisation entre ces langues et le français.

	E1	E2	E3	E4	F1	F2	F3	F4
Langue(s)	67	34	71	62	24	47	49	48
Français	57	17	50	43	20	20	46	29
Turc	25	2	11	37	12	0	0	0
Arabe	2	2	2	8	0	0	0	1
Serbe	0	0	1	0	0	0	0	0
Kurde	0	0	0	7	0	0	0	0
Espagnol	0	0	0	5	0	0	20	4
Anglais	0	4	0	3	6	1	0	1
Allemand	0	0	0	2	5	10	4	5
Suisse allemand	0	0	0	0	0	2	0	6
Catalan	0	0	0	3	0	0	0	0
Wolof	0	1	0	0	0	0	0	0
Italien	0	6	0	0	0	2	0	1
Norvégien	0	1	0	0	0	0	0	0
Chinois	0	3	0	0	0	0	0	0
Tamoul	0	0	0	1	0	0	0	0
Dialecte de Mayotte (sic)	0	0	1	0	0	0	0	0
Tigrinya	0	0	0	0	0	0	0	1
Albanais	0	0	0	0	0	5	0	1
Bilen	0	0	0	0	0	0	0	1
Portugais	0	0	0	0	0	2	15	2
Non verbal	0	2	2	0	0	0	1	0

Les langues mentionnées plus de cinq fois sont : le français, le turc, l'arabe, le kurde, l'espagnol, l'anglais, l'allemand, l'italien, l'albanais et le portugais.

Le turc, l'arabe et le kurde sont les L1 prédominantes dans les classes des enseignants franc-comtois. L'albanais, le portugais et l'espagnol sont majoritaires dans le Canton du Jura. Elles correspondent à l'implantation des communautés dans ces régions[64].

2.3.1 Considérations sur les L1

2.3.1.1 Dans le discours des locuteurs jurassiens

2.3.1.1.1 Perceptions positives

Considérées en tant que telles, de façon abstraite, sans lien réel avec tout objectif scolaire, les L1 sont plutôt bien perçues. Trois locuteurs sur les huit interrogés évoquent *« la richesse de la langue maternelle »* (E3), *"on va pouvoir PRENdre les richesses qu'il a »* (F1) sans que les richesses en question soient jamais bien définies.

> *F3 : c'est vrai que je trouve que pour l'enfant de savoir les les deux langues euh enfin le français et leur langue maternelle enfin c'est + c'est important quoi et puis il faut que ça reste et puis que ça continue comme ça enfin voilà quoi\ ouais ouais/*

F3, d'origine espagnole, née en Suisse et mariée à un portugais ne parlant ni français ni espagnol, a deux enfants dont elle loue le plurilinguisme: « *il est en troisième année*[65] *il a appris le français à l'école et puis et puis voilà il sait TROIS langues mon fils/ le français le portugais parce que mon mari est portugais et puis l'espagnol ».* La fierté de F3 perceptible dans la montée intonative, *TROIS langue*s, couplée à l'apposition du sujet, *mon fils*, est d'autant plus grande lorsqu'elle compare les pratiques linguistiques de sa propre famille avec celles de Portugais de France non lusophones.

> *F3 : puis je vois aussi avec mon mari parce qu'il est du portugal donc euh + il y a beaucoup de portugais en france euh enfin dans le village enfin plutôt/ et puis nous on est espagnols: mais entre les espagnols: on a toujours parlé espagnol mes parents ils m'ont toujours parlé en espagnol* ***moi je leur répondais en français/ mais c'est pas grave enfin bref*** *quand ils se voyent dans la rue ils parlent en espagnol entre eux/ tandis que les + les portugais qui habitent en fran:ce ils parlent franCAIs les enfants parlent tous franCAIs*
> *Int : ah oui*
> *F3 : ils vont au portuGAL ils vont dans un caFÉ ça parle françAIs ça parle françAIs/ moi je leur dis purée/ attendez on est au portugal ici/ et puis les enfants ils savent demander euh un coca à la personne en face qui sait pas le français/ alors ça je trouve ça un peu tTRIste quoi*

64 Précisons que si le turc est cité 12 fois au cours de l'entretien de F1 c'est à titre d'exemple car nous avions parlé hors enregistrement que la prédominance des élèves turcophones à Belfort.

65 Équivalent CP.

Nous nous demandons pourquoi F3 prend soin de préciser qu'il n'est pas grave de parler la L1 en famille. Pour justifier d'une diglossie familiale qui serait perçue comme anormale en contexte monolingue ? La situation familiale évoquée par F3 n'est pourtant pas exceptionnelle chez les migrants. Elle correspond à l'un des quatre profils relevés par Perregaux en 2005 dans son enquête sur les pratiques linguistiques des migrants en Suisse (p.12).

Nous relevons la remarque de F3 portant sur la différence des pratiques linguistiques entre Portugais de France, qui parlent seulement français tandis que les Portugais de Suisse ont maintenu la L1. Ce constat est corroboré par Fibbi *et al,* qui citant une étude menée en 2008 par Bishof, Meier & Eisner, mentionne : « *les parents portugais sont parmi les parents immigrés ceux qui utilisent le plus fréquemment leur langue d'origine avec leurs enfants et qui possèdent les compétences linguistiques en langue locale les plus faibles* » (Fibbi *et al*, 2010 : 88). Fibbi explique la permanence de la L1 par une immigration récente de la communauté lusophone, des va-et-vient fréquents avec le Portugal et « *un flux sans cesse renouvelé de migrants* » (op. cit. : 87).

Parmi les atouts que possèdent les allophones, F4 relève une plus grande perception phonologique.

> *F4 : je trouve que c'est une richesse et puis l'enfant ben il entend bon voilà un enfant qui: jeune qui a entendu différentes langues au niveau bon pour lui je trouve que c'est plus facile parce qu'il aura été habitué à d'autres sons et puis c'est une richesse c'est une base c'est la BAse de de l'enfant il doit il doit savoir parler aussi sa langue*

On note la tournure appréciative « *voilà un enfant* » et la perception de la L1 définie comme une base structurelle et structurante de l'individu au niveau de l'affectif, de l'assurance, de l'amour propre et de l'identité (Lüdi, 2005), le socle sur lequel il peut se construire avec confiance comme individu.

L'apport cognitif est relevé par F2 avec un mélange de prudence et d'admiration :

> *F2 :* ***on a des enfants qui progressent plus rapidement en allemand ++ qu'en français/*** *[...]* ***je sais pas si c'est anecdotique mais je SAIS que ça existe*** *on a des enfants pendant quatre ans ils sont arrivés ici totalement allophones et puis quatre ans après ils vont commencer la deuxième leur ou la troisième langue étrangère si on veut bien + en complément de leur langue maternelle + en l'occurrence l'allemand +* ***ils font des progressions fantastiques au niveau de l'allemand*** *[...] alors je dirais c'est c'est ça qui est assez euh* ***extraordinaire****/ une de nos meilleures élèves en PAtois je me souviens c****'est anecdotique*** *le patois une enseignante donnait des cours facultatifs de patois sa meilleure élève de toute sa vie d'enseignante de patois c'était une petite euh une petite euh d'albanaise/*

C'est avec circonspection, notable dans la répétition « *c'est anecdotique* », que F2 fait le lien entre de meilleures capacités en allemand chez les allophones. Son constat corrobore les travaux des

chercheurs sur les atouts cognitifs des enfants bilingues, le développement d'une conscience métalinguistique plus forte que chez les enfants monolingues et une sensibilité communicative accrue (Abdelilah-Bauer, 2006 : 42).

2.3.1.1.2 Perceptions mitigées

Alors que la littérature actuelle (Abdelilah-Bauer, 2006, Grosjean, 2015) a tendance à pointer les avantages du bilinguisme fin de contrecarrer la mauvaise opinion dont il est héritier depuis le XIX^{è} siècle (Tabouret-Keller, 2011), nos interlocutrices jurassiennes ne manquent pas de souligner les efforts supplémentaires requis par l'acquisition de la L2 :

> F4 : *aPRÈS après **ils auront plus d'efforts** à faire par rapport à un autre qui aura qu'une seule langue/ [...] le problème qui se pose c'est au niveau de: **l'orthographe et de l'expression**/ [ma fille] va MIEUX s'exprimer + euh sur CERtains sujets en allemand*

> F3 : *alors c'est vrai hein que c'est pas évident hein pour eux moi je sais que **je le sens maintenant encore euh** + d**ans la compréhension de consignes** tout ça pour c'est pas évident hein **des mots de voc** encore qui lui manquent*

Nous notons toutefois que les deux locutrices s'expriment depuis leur posture de mère et non pas d'enseignante (elles ont chacune des enfants pratiquant une L1 différente du français) peut-être parce qu'elles voient leurs enfants évoluer dans le cursus scolaire, ce qu'elles n'ont pas la possibilité de faire pour leurs élèves. Ceci explique la position méta adoptée par F4 (visible dans l'emploi du futur). Parmi les difficultés nous relevons l'orthographe, l'expression, la compréhension de consignes et un vocabulaire lacunaire. Elles relèvent de l'étude de la langue comme objet qui n'est pas encore enseignée en tant que telle à l'école maternelle. Par ailleurs, nous constatons qu'elles véhiculent des représentations courantes sur le bilinguisme perçu comme la maîtrise égale de deux langues - mauvaise maîtrise, déficit en vocabulaire - que Bier avait identifiées en 2002 (cité par Perregaux, 2004 : 151).

F2, qui a pour tâche d'allouer les crédits horaires pour les cours d'appui des enfants allophones corrobore le discours de ses deux enseignantes :

> *F2 : après deux ans d'école enfantine un enfant qui vient de serbie ou un enfant qui vient d'érythrée ou de ou de syrie **il aura IMpérativement besoin d'un complément** [...] parce que souvent on peut constater qu'il fait un retour en arrière l'enfant s'il tombe dans une classe **où il a des difficultés d'intégration dans le domaine de l'acquisition des acquisitions + niveau structuration** alors c'est un peu bête que euh il se renferme parce qu'il a de grosses difficultés/ donc ça **il faut imPÉrativement éviter ce piège***

Les acquis cognitifs sont fragiles au point qu'un enfant qui ne s'intègre pas bien dans sa nouvelle classe peut perdre ces derniers. F2 souligne la relation aussi relevée par F1 entre sentiment de sécurité et notion d'intégration : un élève bien intégré est un élève en sécurité :

> *F1 : il y a des enfants qui sont là i**ls sont menacés d'être renvoyés euh tout le temp**s + il y a une épée de damoclès qu'ils x sur la tête notamment à courfaivre il y a il y a plusieurs enfants il y a une structure d'accueil aussi xxx une maîtresse enfantine je pense que là euh **ils ont des difficultés des problèmes de comportement aussi parce qu'ils sentent tout CA** et puis ils peuvent pas s'intégrer ils ont pas envie + de le faire/*

Les propos de F1 empreints de compréhension laissent néanmoins apparaître un jugement hâtif *(ils n'ont pas envie de le faire*) que nous préférons recentrer avec Bader et Fibbi autour de l'influence du parcours et projet migratoire sur les résultats scolaires des enfants. On imagine aisément que la menace d'un retour au pays d'origine a des conséquences négatives qui ne relèvent pas de la volonté mais qui sont causées par une insécurité vécue au quotidien (Bader & Fibbi, 2012 : 16).

2.3.1.2 Dans le discours des locuteurs français

Du côté des interlocuteurs français, le plurilinguisme des élèves s'accompagne d'une certaine admiration dès lors qu'il n'est pas assorti de difficultés : « *la gamine à dix ans elle avait trois langues\ trois langues vivantes + et puis pas + une fille intéressante hein »* (E2).

> *E2 : **les enfants qui avaient un langage très très différent une structure de langue très différente mais qui étaient sollicités aussi déjà dans leur langue** + même s'il y avait pas de d'article même s'il y avait pas de genre même s'il y avait des déclinaisons (petit rire) **ils s'en sortaient très bien au contraire s'il y a des déclinaisons ça les arrange drôlement pour le français après pour faire des analyses** ils ont compris ce que c'était euh que l'objet le complément d'objet direct et tout euh tout ça\ + non là*

Nous renvoyons au constat, fait au point 2.3.1.1.1 et dans la partie I, chapitre 5.2.3, sur le développement de la conscience métalinguistique.

Tous les locuteurs reconnaissent la légitimité d'avoir une L1 qui soit différente du français. Il est en effet perçu comme normal de parler sa langue maternelle en famille, dans un pays étranger.

> *E3 : si j'allais demain dans n'importe quel pays je me mettrais pas à parler la langue du pays à la maison avec mes enfants*
>
> *E1 : moi je dis toujours à un enseignant si vous étiez euh imaginez que vous allez partir vous partez vivre demain en lybie vous êtes avec vos enfants quelle langue allez-vous leur parler/ mais le français bien sûr\ on est d'accord\ voilà hein*

On notera qu'entre l'énoncé d'E3 et celui d'E1 qui se veulent tous deux compréhensifs envers la pratique d'une langue 1 en contexte exolingue, le discours d'E1 est empreint d'un ethnocentrisme qui laisse la part belle au français.

Malgré ces constats positifs, aucun des locuteurs n'a utilisé le terme bi/plurilingue ou ses dérivés. Déjà en 1990, Varro avait remarqué n'avoir jamais entendu les enseignants prononcer le mot bilinguisme pour définir les connaissances langagières des enfants (citée par Perregaux, 2004 : 151). Perregaux en concluait que « *les enseignant n'attribuaient que peu de valeur à la L1 qu'ils considéraient comme un obstacle pour apprendre le français* ». Nos enseignants ne tiennent pas ce discours : ils reconnaissent l'importance de la L1 à condition, pour E2 notamment, qu'elle soit construite.

2.4 La problématique du français absent

2.4.1 Le point de vue jurassien

Il est difficile pour la majorité des locuteurs de nommer les langues. Nous supposons que cet embarras est révélateur d'un malaise portant sur autre chose que les langues en soit.

> *F3 : l'année passée j'avais beaucoup d'albanais alors* ***ça*** *parle un petit peu albanais dans cette classe*

Notons le contraste discursif entre « *j'avais* ***beaucoup*** *»* et « *ça parle* ***un petit peu*** *».* Cette proposition vient atténuer l'effet provoqué par l'adverbe de quantité « *beaucoup* ». Le passage au présent dans la deuxième partie de la phrase marque le changement du destinataire : F3 revit la situation passée en s'adressant aux enfants et non plus à nous. Nous pouvons donc considérer son énoncé comme susceptible d'être dit couramment lors de la situation scolaire.

> *Int : hm hm alors cette place des des langues étrangères dans dans la classe pour vous c'est pas un problème finalement vous*
> *F3 : alors non moi j'adore ça\ (rire) mais c'est vrai que c'est un problème plutôt pour les ENfants parce qu'ils partent + pas après avec les mêmes bases euh en troisième année avec les mêmes bases que les enfants + francophones oui oui dans l'apprentissage de des sons: de la lecture tout ça*

Le problème se situe au niveau de la différence de bagage linguistique initial en français entre les francophones et les allophones, plus faible pour ces derniers, ce qui a des répercussions sur les apprentissages ultérieurs. C'est sur ce constat que le Canton du Jura a mis en place les cours d'appui pour les allophones dès l'entrée à l'école enfantine.

> *F2 : maintenant si on se trouve + face et c'est dans la plupart des cas ça maintenant ça se ça va de cette façon-là* ***on n'a pas qu'un enfant allophone\ il y a plusieurs enfants allophones*** *dans cette situation-là + on a pu développer depuis ah qu'est-ce qu'on veut dire euh + c'est la*

> *deuxième année maintenant\ ce qu'on appelle de **l'aide à la classe ou du co-enseignement**/ + une enseignante vient entre quatre et six leçons par semaine + dans la classe + accompagner les jeux euh les activités de la classe avec l'enseignante + en prenant **SOIT les élèves à part ou alors un groupe d'élèves dans lequel se trouve un deux trois enfants allophones pour qu'il ait quand même des interactions** parce qu'on est pas dans l'acquisition SCOlaire de la langue\ + **on est encore dans la situation de de la langue de récréation***

Pour les enseignants du Canton du Jura, la problématique est la suivante : dès lors qu'il y a plus de deux allophones dans une classe, les enseignants se trouvent démunis : ils crient *« vite au secours »* rapporte F1. Parce que ces derniers sont en difficulté face à ces enfants perçus comme défavorisés linguistiquement (en français), ce sont les enfants qui bénéficient de cours d'appui pour faciliter leur apprentissage de la langue véhiculaire – appelée par F2 « langue de la cour de récréation » ou « langue d'intégration ». Comme la plupart de ces cours ont lieu en dehors de la classe, l'objectif est d'inclure des petits francophones au groupe des allophones pour permettre des interactions entre enfants dans la langue de récréation - donc en français - et pour ne pas donner un signal d'exclusion aux enfants allophones. Les mesures de remédiation sont adoptées dès l'école enfantine, à titre préventif, donc le plus tôt possible, parce que les enseignants ont constaté que la plupart des allophones avaient des difficultés dans les apprentissages en lecture et écriture à leur entrée en 3 P (équivalent CP en France).

> *F2 : [...] l'enseignante de de trois quatre p donc celle qui va commencer les apprentissages + scolaires\ donc là on débarque dans la langue + scolaire des acquisitions des connaissances scolaires\ + on peut dire pratiquement pour tous les cas les enfants qui s- qui ont été allophones en enfantine auront un suivi après*

F2 distingue la langue de socialisation de la langue de scolarisation en recourant au paradigme « débarque » qui marque la différence entre les deux démarches. La première vise l'intégration dans le milieu, la seconde fait entrer dans les apprentissages. Les exigences requises par cette dernière justifient la poursuite de cours supplémentaires qui ne sont plus des cours d'appui mais de soutien et qui rentrent dans le cadre d'une ligne budgétaire différente. Le canton a bâti une nomenclature très précise des différents cours qui viennent en supplément de l'enseignement normal : les cours d'appui sont des cours de français pour les enfants allophones de l'école enfantine, ils peuvent se poursuivre dès la 3 P dans différents domaines (français, maths, etc.), où il existe aussi des cours de soutien qui prennent en compte les difficultés cognitives, « *un cours de type apprendre à apprendre* » (F2) :

> *F2 : **le soutien c'est la notion globale\ l'appui c'est branche\ donc français** j'aime bien cette image-là parce qu'un appui il y a une branche et puis **soutien c'est l'arbre entier quoi c'est la prise en compte globale de l'enfant**\ s'il y a un enfant qui rencontre des difficultés générales de + mise au travail ou + de gestion de ses affaires enfin bref il y a un problème*

vis-à-vis de + la vie scolaire si on veut\ des des des dans ses apprentissages\ donc là on a aussi des enseignants spécifiques/

De façon générale, nous retenons que les cours d'appui reçus à l'école enfantine ne suffisent pas : Claude Germain[66] observe à cet égard que si « l*es enfants d'immigrants peuvent en arriver à maîtriser une L2, dans les aspects interpersonnels oraux, en quelques années [...] il leur faut entre sept et huit ans pour en arriver à maîtriser la L2 à l'égal des locuteurs natifs à des fins scolaires, notamment la langue écrite* » (cité par Guédat-Bittighoffer, 2012 : 31).

2.4.2 Le point de vue français

L'absence de la langue française est naturellement très problématique aussi en France. E1 formule les choses un peu différemment mais confirme le constat de Varro et Perregaux qui rapportaient, en 1990 et en 2002, que les enseignants considéraient la L1 comme un obstacle à l'apprentissage du français (2004 : 151). E1 n'inculpe pas frontalement la L1 mais elle met l'accent sur l'absence du français :

E1 : un enseignant qui accueille des petits de trois ans et qui plus est sont nés en France habitent en france de parents euh français hein issus de l'immigration mais certes de parents français ***et qui ne parlent du tout*** *et ces enfants-là ne parlent* ***PAS DU TOUT le français*** *c'est très déstabilisant pour les pour les enseignants à tel point + que c'est un obstacle ++*
Int :un obstacle pour qui/ aux enfants/
E1 : un obstacle aux apprentissages hein voilà

L'énoncé de E1 comporte une ambiguïté qui invite à poser deux hypothèses : la déstabilisation des enseignants face à des enfants nés de parents francophones et ne parlant pas français est génératrice d'obstacle, lequel (première hypothèse) peut être attribué à l'absence du français ou (deuxième hypothèse) à la déstabilisation des enseignants. Plus avant dans l'entretien, E1 reprend la notion de l'obstacle auquel elle attribue une troisième cause : la non-maîtrise de la L1. Elle précise : « *ce qui fait obstacle c'est pas euh le fait que + les + enfants parlent une langue étrangère à la maison* ***c'est que cette langue étrangère ne soit pas tout à fait maîtrisée non plus*** *».*

Il semblerait donc d'après E1 que l'obstacle ne provienne pas de la présence de la L1 ou de la non pratique du français en famille mais de la non maîtrise de la L1. Il convient donc de s'interroger sur ce que les enseignants entendent par « maîtrise de la langue », ce que nous ferons au chapitre III.

Contrairement à l'école jurassienne, l'école française n'a pas prévu de mesures spécifiques pour les

66 Cité par Guédat:Bittighoffer, Delphine, 2011, « L'apprentissage-acquisition du FLE/S par les élèves allophones ». In : Klein (dir.). *Le Français comme langue de scolarisation*, Futurscope : CNDP, 2012, p. 3-34.

enfants allophones de moins de six ans. E2 développe une argumentation très arbitraire justifiant ce choix :

> E2 **:** ***mais de toute façon en école maternelle il y a pas de euh + classe pour allophones upe2a maintenant hein/*** *pour l'école élémentaire + je dirais que c'est exactement pareil/ un élève-là quiiii + maîtrise déjà sa langue maternelle + maîtrise BIEN sa langue maternelle arrive + RAPIDEMENT à faire des des PONTS avec le français + et un enfant qui arrive en cp moi je me rappelle + d'avoir eu il y a très longtemps avoir vu une petite qui était + non francophone ++ euh à l'arrivée en septembre et puis en en juin elle était parmi les premières de la classe hein* ***c'était pas pas une difficulté*** *elle était sollicitée à la maison donc euh enfin c'était + sans difficulté *

Analysons d'abord la fin de cet énoncé qui se clôt sur cette phrase : « *c'était pas pas une difficulté* ». Nous nous demandons qui est concernée par cette absence de difficulté ? Est-ce l'enfant qui n'a aucune difficulté au point d'être première de sa classe ? Est-ce l'enseignant qui n'a pas de difficulté avec cette enfant allophone parce qu'elle évolue dans un milieu familial favorisant les interactions lesquelles sont propices au développement du langage ? Est-ce les deux ? Rappelons avec Péroz que « *les enfants de milieu lettré sont d'emblée dans un langage qui est celui que promeut l'école* » (2010 : 19). Par conséquent le mérite du succès scolaire des enfants ne revient pas à l'enseignant mais relève de ce que Péroz nomme une « connivence culturelle flatteuse » (op. cit.). Il est donc plaisant et facile pour E2 de s'appuyer sur un unique exemple de réussite pour produire une théorie soutenant un choix politique scolaire : celui de ne pas proposer de mesure spécifique aux allophones des classes maternelles.

Cette démonstration se vérifie dans la structure de l'énoncé, introduit par la conjonction oppositive « *mais de toute façon* », qui nous autorise à l'interpréter de la façon suivante : c'est parce qu'il n'y a pas d'UPE2A à l'école maternelle que l'école ne peut envisager qu'il y ait des différences d'apprentissage entre les allophones et les francophones. Jusqu'en 2011, les textes de l'EN sur l'école maternelle ne mentionnent pas l'existence d'autres langues que le français. Comment un cadre de l'EN dont la mission est de transmettre la posture officielle peut-il s'ériger contre cette position d'une école ignorant les L1 ? Si les L1 n'existent pas dans les textes mais si le constat est qu'elles sont néanmoins présentes dans l'école, tout cadre respectueux du discours institutionnel va articuler le sien de manière à n'être en porte-à-faux ni avec la réalité du terrain ni avec le discours officiel. L'idéologie qui sous-tend cette posture repose sur l'affirmation que le problème n'est pas la langue mais la stimulation langagière en famille, E2 insiste plusieurs fois ce point au cours de son entretien et notamment vers la fin :

> *E2 :* ***je pense franchement qu'un*** *enf- qu'un élève allophone + en maternelle hein parce que des fois en élémentaire ça va plus vite + hein quand s'il arrive en cm2 euh euh + le rythme*

d'apprentissage n'est pas le même on est moins autour de l'enfant mais en maternelle + un enfant allophone qui arrive à deux ans + ***il est allophone + d'accord + il a pas de problème particulier + il va rattraper en un + je sais pas moi + peut-être en trois mois*** */*

2.5 De la responsabilité parentale

2.5.1 Les points de vue jurassiens

A l'inverse, c'est parce qu'il y a bien des différences d'apprentissage du français entre enfants allophones et non allophones (sans toutefois distinguer les aspects socio-culturels de ces derniers) constatées par les enseignants jurassiens, que l'école jurassienne s'est dotée de moyens pour soutenir les élèves allophones via les cours dits d'appui et de soutien. Mais c'est aussi afin de compenser les lacunes (voire les méconnaissances) en français des parents, perçues comme problématiques :

> F2 : ***se pose un gros problème c'est celui de: la pratique de la langue française des parents***\ *++ alors quand les parents + sont également totalement allophones on invite la maman si elle n'a pas une activité euh professionnelle ou trop lourde euh + de prendre des cours de s'approcher du caff*[67] pour pour euh je dirais en terme d'intégration elle s'intègre et en m- ***dans ce cadre là peut apprendre avec son enfant elle peut prendre son enfant***

Pour remédier à ce « problème » de l'allophonie parentale qui semble entraver l'acquisition du français chez les enfants, les intervenants sociaux et éducatifs invitent les mamans à découvrir le français au Centre d'Animation et de formation des femmes migrantes (CAFF). Il s'agit d'une structure qui accueille exclusivement les mamans et leurs jeunes enfants afin de lutter contre l'isolement et la ghettoïsation qui menace ces dernières. Dans cette structure, des cours de français et d'alphabétisation en français sont proposés aux mamans. Les enseignants invitent donc toute maman allophone à y suivre des cours de français et d'intégration. Il ressort donc de leur responsabilité d'apprendre le français pour être à même de soutenir l'enfant ou du moins de l'accompagner dans son apprentissage, afin qu'il progresse plus vite. Les enseignants déplorent qu'elles ne s'engagent pas dans cette voie.

> *F4 :* ***ce que je trouve euh assez dommage*** *c'est quand euh les enfants sont plus grands comme par exemple j'ai deux petites érythréennes de neuf et dix ans: qui ont jamais été scolarisées:* ***et je trouve LÀ LÀ LÀ ce serait bien vraiment d'avoir une interaction avec les parents ou avec*** ***la maman dans le cas présent pour que ben voilà pour que l'enfant pour que je lui explique ce qu'il faut faire et puis que l'enfant les enfants puissent progresser plus vite/***

Les enseignants s'appuient sur les recommandation de la CDIP qui préconisent l'apprentissage du français par les parents afin d'être à même de comprendre le système scolaire, de communiquer

67 Centre d'animation et de formation pour femmes migrantes.

avec les professionnels de l'institution scolaire et d'aider leurs enfants dans leurs devoirs (Moret & Fibbi, 2010 : 24). Lorsque nous poussons un peu les locuteurs à formuler une pensée plus personnelle, le discours s'affranchit des diktats scolaires et se fait plus tolérant, plus ouvert.

> *Int : qu'est-ce que vous en pensez de ces parents qui euh + pour une raison ou pour une autre font pas la démarche d'apprendre le français bien qu'installés en suisse/*
> *F4 : j'ai pas de jugement à porter là-dessus* ***c'est chacun il fait avec ce qui peut*** *et voilà je veux dire s'ils en sentent pas le besoin* ***ou ils vont sentir le besoin peut-être euh quand le l'enfant sera plus grand ce sera déjà un peu trop tard/*** *mais au moins voilà ils vont faire quelque chose/ j'ai pas de c'est chacun voit midi à sa porte si je peux dire moi je suis pas +* ***si les parents le font c'est bien*** *s'ils peuvent soutenir leur enfant mais voilà après ça dépend beaucoup de la culture de chacun*

F4 fait preuve de décentration. Elle convient, comme Goï (2011) que la façon de soutenir un enfant scolairement dépend des cultures et de facteurs personnels :

> *Int : mais c'est + quand même apprendre la langue c'est faire un geste d'intégration/*
> *F4 : oui c'est faire un geste d'intégration mais* ***tout le monde peut pas le faire hein/ il y en a qui ont jamais été scolarisés qui savent pas ce que c'est que l'école*** *euh il y en a ben voilà ils sont telle religion donc ils doivent rester à la maison/ euh difficile de sortir/ et puis ils restent souvent dans leur euh euh avec avec les les gens du même pays donc voilà mais euh + ça peut pas se faire* ***on peut pas demander à quelqu'un d'apprendre une langue euh la première la deuxième année qu'il est là/*** *je veux dire il y a TELlement de choses dans leur vie que ce soit au niveau du TRAvail/ au niveau du LOgement/ TELlement de choses à APpren:dre h euh ben* ***voilà mais c'est vrai que ce serait bien si tout le monde euh pouvait euh apprendre euh la langue du pays où on est quoi/ hm***

Résumons les termes du discours de F4 dont le raisonnement est proche du syllogisme : c'est bien si les parents aident, s'ils le font plus tard, c'est mieux que rien, mais ce n'est pas toujours possible, mais ce serait bien si c'était possible. L'article 67 de la Loi de 1990 sur l'école obligatoire de la République et Canton du Jura prend moins de précautions et renvoie les parents à leurs responsabilités :

> *[1]Les parents sont les premiers responsables de l'éducation et de l'instruction de leur enfant.*
>
> *[2] Les parents et les enseignants, compte tenu de leur rôle respectif, collaborent à l'éducation et à l'instruction des élèves.*

Le syllogisme présumé de F4 lui permet de faire un compromis acceptable entre les obligations légales de la loi et sa connaissance des différentes perceptions culturelles face à l'école.

Observons maintenant comment F3, influencée elle aussi par un discours officiel sur la lacune problématique du français chez les mamans, déconstruit son énoncé initial et élabore une réflexion

personnelle inédite dans nos entretiens :

> *F3* ***je me dis elles pourraient faire ces cours de français quand même ces mamans (rires)***
> *Int* *hm hm*

Le pré-construit est énoncé et bien là, mais les rires marquent sinon la modalisation du moins le recul. Face à la neutralité de notre réponse, F3 amorce le début de sa réflexion introduit par l'adverbe « finalement » signifiant « en dernière analyse » (selon Le Petit Robert), qui indique que la réflexion était déjà en cours :

> *F3 :* ***finalement*** *les: mamans qui restent à la maison elles sont là pour s'occuper de leurs enfants\ autant les suisses\ que les étrangers* ***donc je vois pas pourquoi ces mamans + elles devraient aller faire des cours alors que les autres mamans SUIsses/ restent à la maison/*** *(rires) des trucs comment ça/ vous voyez comment/*
> *Int : oui c'est une autre façon de vivre euh comme le monde/*
> *F3 : alors voilà* ***elles sont là pour s'occuper de leurs enfants/ elles sont pas là pour euh/ pour aller apprendre le français****\ après/ finalement c'est: enf-* ***elles sont ouvertes parce qu'elles sont TOUjours à l'heure elles viennent TOUjours à l'école enfin les enfants sont PROpres sont LA/***

F3 développe un argumentaire plaidant la cause des mamans qui refusent de prendre des cours : elles ont leur rôle de mère à tenir qui est de s'occuper des enfants : en ce sens elles agissent conformément aux mamans suisses. Par cet argument, F3 évacue les préconisations habituelles insistant sur l'intégration par la langue en montrant qu'il est possible de s'intégrer par le seul comportement. Son regard est posé sur l'observation d'un comportement approprié de mère au foyer : s'occuper des enfants, prendre soin d'eux *(ils sont propres)*, être à l'heure à l'école, socialiser avec la maîtresse.

> *E3 : après moi je me dis* ***c'est surtout pour ELLES personnellement*** *pour euh + pour la suite/ euh c'est pas tout le mari qui doit faire après à cinq heures ben payer les factures des trucs comme ça/ euh lire le courrier euh voilà/ +* ***si une fois le mari décède + comment elles se débrouillent ces femmes-là/*** ***c'est dans ce sens-là je penserais*** *mais euh ouais + voilà après ça me regarde pas finalement si elles veulent pas apprendre voilà*
> *Int : vous êtes très tolérante/*
> *F3 : ben oui (rires)/*
> *Int : vous en parlez des fois avec elles de: de ça de leur intégration finalement/ à elles/*
> *F3 : alors on donne euh des fois on reçoit de la pub pour euh + + pour l'association +*
> *Int : + le caff/*
> *F3 : voilà\ exactement\ ouais\ et euh: et voilà (inaudible) ça les intéresse pas*

L'incitation à apprendre le français vise davantage à inviter les mamans à conquérir leur

indépendance. F3 met en relief deux conceptions de l'image de la mère et de femme. L'une classique que nous supposons être celle de sa mère espagnole, l'autre moderne que nous supposons être son propre portait de femme active, indépendante, marié à un Portugais.

> *Int : pourtant c'est vrai enfin on a tendance à dire qu'une bonne: scolarisation d'enfant passe + par euh comment dire euh une bonne enfin des rapports réguliers un lien entre l'école et les familles mais finalement il y est le lien/ parce qu'elles y sont/*
> *F3 : ben il y EST parce qu'**elles sont LA/ je les vois elles viennent accompagner leurs enfants tous les matins: après elles me disent bonJOUR elles me disent comment ça VA des choses classiques quoi** ouais ouais ouais/ et puis euh là j'ai une maman ben il y a deux ans ben ça fait deux ans maintenant enfin ouais ben elle est plus là mais en troisième année/ ben elle a fait d'énormes progrès/ voilà **elle a fait des efforts parce qu'elle le VEUT/** d'autres mamans j'ai une maman euh euh elle fait AUcun EFfort **elle veut pas elle veut pas RENtrer dans la langue** **elle rentre pas dans la langue ma foi** euh voilà\ je sais pas/ elle me dit si:/ je lui dis si:/ vous savez/ il faut juste euh voilà le parler/ je sais pas/ et puis moi c- **quand au téléphone on me dit euh je sais pas moi j'invente un nom euh gilbert malade ben voilà c'est clair c'est gilbert il est malade il viendra pas à l'école aujourd'hui point/** je je reste à l'essentiel en fait/*

Le raisonnement de F3 est précieux car elle est la seule de notre corpus issue d'un contexte familial allophone. Elle parvient à s'affranchir des représentations courantes pour construire un discours personnel, nourri de son expérience et de ses ressentis. Dès lors, le discours est plus libre et les attentes envers les parents sont moins contraignantes : la communication laconique avec les parents lui suffit (*gilbert malade ben voilà ben voilà c'est clair c'est gilbert il est malade il viendra pas à l'école aujourd'hui point/).*

> *Int : oui ça suffit pour euh*
> *F3 : ben oui/*
> *Int : pour savoir l'essentiel*
> *F3: hm hm/ ouais*
> *Int : est-ce que ça suffit pour euh que ai-aider l'enfant dans: sa socialisation en français/*
> *F3 : hmhm alors non/ mais euh + ben ça **ça sera à l'école de le faire** (petit rire) ou après par la suite quand ils sont plus grands ben **+ faire les devoirs surveillés ou demander euh à quelqu'un de venir faire les devoirs à la maison** quand c'est comme ça quelque chose comme ça/*

F3 desserre l'étau qui contraint la famille à des obligations que l'école peut, selon elle, assumer seule : ce n'est pas à la famille de socialiser les enfants en français, c'est à l'école de le faire et de fournir toutes les conditions (y compris les devoirs surveillés) pour qu'ils réussissent. Nous voyons que le point de vue est diamétralement opposé à celui de E2 qui fait reposer la responsabilité de la maîtrise de la langue sur les familles.

Nous pensons que cette divergence de perception du métier dépend des conditions socio-

démographiques très différentes en France et en Suisse, notamment dans le Jura. Les enseignants français sont soumis à une pression causée par le nombre élevé d'élèves en classe, une moindre tolérance par rapport à la norme (stigmatisée par le français normé versus le français domestique non reconnu comme une variante). A cela s'ajoutent des conditions sociales difficiles, notamment en ZEP où l'objectif est clairement posé de lutter contre les inégalités sociales (Klein, 2009 : 16), ce qui astreint les enseignants à relever un défi qui ne relève pas complètement de leur ressort, le tout sur un fond de climat social tendu, évoqué par E2 :

> *E2 : des familles qui à l'époque qui avait CONFIANCE dans dans l'école\ je ne sais pas si maintenant c'est possible encore/ ça fait dix ans douze ans que j'ai quitté euh la direction d'école et je sais qu'on est dans un mi- dans un contexte euh euh contexte de crise des parents qui souffrent des parents qui qui qui sont en + qui qui + ont une défiance du service public +*

2.5.2 De l'auto-censure dans le discours de E3

La problématique de la non pratique du français par les parents d'élèves allophones est quelque peu différente en Franche-Comté car si les mamans allophones vivant dans le Jura suisse savent communiquer un minimum, « *l'essentiel »* selon F3, ce n'est pas le cas pour de nombreuses de mamans turques. Thamin et Rigolot rappellent que « *les familles de l'immigration turcophone [résistent] particulièrement à l'assimilation linguistique intergénérationnelle, en raison des modalités d'intégration propres à cette communauté [notamment par des] stratégies matrimoniales préservant de fait la langue d'origine*» (2014 : 106). Celles du Territoire de Belfort n'échappent pas à ce schéma. L'absence de la langue française dans les pratiques linguistiques familiales est en effet ce qui frappe le plus E3 :

> *c'est principalement a**vec les familles turques on constate le plus d'enfants mutiques** et puis qu'**on a le plus de mal à faire décoller les enfants en langue française** [...] c'est principalement sur les c'est principalement sur les familles turques que l'on fait puisque les + les familles plus particulièrement d'origine plus particulièrement **maghrébines donnent QUAND même quelques mots** quelques quelques à leur enfant*

La non-intégration des familles turques dans la culture française, et partant, dans la langue, est particulièrement problématique pour E3. Ce n'est pas tant le fait que les familles turques ne pratiquent pas le français à la maison qui pose problème - bien que cela soit déstabilisant de savoir qu'un des parents ait été scolarisé en France et se refuse à utiliser cette langue - c'est l'attitude des familles turques vis-à-vis du français, qui sonne comme un refus de la langue et la culture françaises :

> *E3 : « un parent francophone marie en france + une personne d'origine étrangère marie en France + qui va se marier avec quelqu'un du village ou du pays et + dans le couple + **on** ne*

*parle donc **QUE** la langue d'origine\et les enfants ne parlent **QUE** la langue d'origine\ ça + c'est TRES courant/ chez nous + c'est TRES TRES courant/ donc quand + la maman vient et ne parle pas un mot de français* [...] *il y a **QUAND même** des familles qui vont dire tu n'as pas le droit d'apprendre le français/ **oui ça peut aller jusque là/ ne faisons pas confiance au français**/*

Nous notons tout d'abord ici la difficulté à nommer cette personne qui se marie avec une femme du pays : peut-on la qualifier de francophone ? E3 se corrige et la rebaptise « *personne d'origine étrangère* ». Peut-on aussi qualifier de français un citoyen (né et scolarisé en France dans les années 1980) qui réserve ses pratiques linguistiques au seul turc et qui vit au sein d'une communauté culturelle repliée sur elle-même ? La locution adverbiale « *quand-même* » montre à la fois la contradiction de cet aspect socio-culturel et l'étonnement qu'il provoque. Pourquoi les familles turques sont-elle réfractaires à la langue française au point de ne pas formuler quelques mots connus en français à leur enfants ? E3 et E1 se rangent à l'avis que la raison est d'ordre identitaire, « *une langue c'est pas que des mots* » (F3).

E3 : quand on fait ça on est vraiment partagé entre on est coupé en deux\ et aller chercher quelqu'un au pays pour se marier avec/ à mon avis/ c'est une façon de se rassurer de se dire j'oublierai pas, j'oublierai pas qui je suis

Remarquons la différence discursive de E3 où dans l'extrait précédent, on perçoit un certain agacement face au refus du français, « *il y a quand même, ça peut aller jusque là »,* et la compréhension voire l'empathie, « *on est vraiment coupé en deux »* dont elle fait preuve dans l'extrait ci-dessus. Dans l'extrait suivant, elle est cependant plus revendicative.

*E3 : laissez-le s'imprégner et puis aussi/ **je leur demande aussi/** pour ceux qui vont rentrer/ de donner les mots alors c'est suivi ou pas/ mais de donner les mots élémentaires s'ils les ont/ s'ils les connaissent/*
Int : en français ou dans leur langue/
*E3 : en français/ les quatre cinq mots que **MOI je me suis forcée à apprendre je veux AUssi qu'ils les donnent/ c'est un échange/***

E3 annonce clairement ses attentes vis-à-vis de ces parents (« *je veux* »), quelle présente sous la forme d'un échange paritaire : je m'adapte à vos enfants en apprenant quelques mots de votre langue, adaptez-vous à moi en lui donnant quelques mots de ma langue. L'enseignante semble la proie d'une tension créée par l'hermétisme des parents vis-à-vis du français, et est partagée entre plusieurs postures : la professionnelle qui s'empêche de juger mais qui voudrait bien que son engagement envers les enfants serve de modèle aux parents, « *je leur demande aussi de donner les mots [...] les quatre cinq mots que MOI je me suis forcée à apprendre je veux AUssi qu'ils les*

donnent », tout en restant empathique envers les enfants. Elle revendique son agacement personnel, « *tout le monde doit y mettre du sien, c'est un échange »*, celui de la militante convaincue qui ne peut s'exprimer dans le cadre scolaire. A propos de son engagement associatif, elle se déclare effectivement beaucoup plus stricte :

> *E3 : LA par CONtre je suis assez BEAUcoup plus ferme que dans mon école\ dans les premières semaines on leur dit il y a des cours de français qui existent/ v****ous allez vous inscrire au cours de français/*** *vous êtes là dans un parcours d'intégration au niveau des papiers à un moment on vous demandera de parler français* ***et là je fais une chasse féroce + la directrice souple l'est un peu moins\ c'est des adultes ça fait partie de la procédure/***

Le même mécanisme de résistance à la tentation au jugement est à l'œuvre dans le discours de E1

> *E1 : tous ces petits euh turcophones qui étaient euh dans les écoles dont j'avais la charge étaient tous des enfants de parents issus de l'immigration turque nés en France oui\ donc là l'autre difficulté on voit bien que ce qui pourrait euh ++* ***l'idée première ça pourrait être les parents ne veulent pas s'intégrer*** *++*
> *Int : hm hm*
> *E1 :et* ***c'est ce qu'on peut penser quand on est enseignant*** *+ alors que c'est bien d'autres CHOSES* ***c'est c'est c'est/***
> *Int : qu'est-ce que c'est/*
> *E1 : +* ***oh*** *je pense que* ***c'est c'est c'est*** *une autre problématique c'est une fidélité à son pays* ***c'est une euh c'est c'est c'est c'est*** *aussi une façon de refaire du lien dans un pays qui vous est étranger* ***c'est aussi euh c'est pas forcémen****t ça veut pas forcément dire je refuse le pays où je vis maintenant*

Le « *on* » employé ici marque la distance avec les référents (les enseignants) qui n'ont pas la position méta qui est la sienne (au sens propre et figuré, E1 est supérieure hiérarchique des enseignants et à ce titre elle se dit moins en prise avec leurs représentations qu'elle a pour charge de transformer). L'explication fournie par E1 rejoint celle de Fatima Sissani au sujet de sa mère kabyle immigrée en France et réfractaire au français : « *garder sa langue et refuser la langue française, c'est une manière d'être en partie fidèle à sa communauté et d'atténuer un peu, peut-être, le sentiment de culpabilité et de trahison* » de l'avoir quittée. (2014 : 21).

Le rapport de loyauté des familles turques à leur culture et à la famille restée là-bas soulève la question du rapport indissociable entre langue et culture. La problématique se manifeste au plan linguistique (français non autorisé, exclusivité de la langue turque) mais le fondement gît dans les pratiques culturelles. Ce n'est donc pas la présence des L1 en soit que problématisent E1 et E3 mais un comportement résistant à l'assimilationnisme français chargé des valeurs républicaines : langue et citoyenneté française sont indissociables, la citoyenneté passe par l'intégration, l'intégration consiste à assimiler les valeurs républicaines.

2.6 Conclusion

Le français reste la langue dominante dans les discours des locuteurs, dans une moindre proportion chez les Jurassiens. De façon abstraite, les L1 sont plutôt bien perçues mais elles ne sont pas considérées comme constitutives d'un plurilinguisme émergent chez les élèves. Certaines, comme le turc, sont stigmatisées de façon particulière car son usage exclusif dans certaines familles relève d'une problématique difficile à accepter pour les enseignants. Ainsi, les deux langues, française (représentée par l'institution scolaire) et turque (représentée par les familles) *« se rencontr[e]nt telles 'deux requins dans un même bocal', ce qui tendrait à figer les attitudes des deux communautés et à cristalliser les tensions identitaires, notamment autour des enjeux linguistiques inhérents à la scolarité* » (Thamin & Rigolot, 2014 : 109).

Jusqu'en 2015, les L1 sont niées dans les textes officiels français, ce qui peut être une façon d'expliquer pourquoi l'école maternelle n'a pas créé d'UPE2A. L'absence du français dans les pratiques linguistiques familiales est considérée comme un obstacle aux apprentissages et à la non-maîtrise du français standard. Apprentissage du français et intégration semblent des notions indissociables. Si cela s'avère évident au niveau de la scolarité, F3 montre qu'il existe, pour les parents, d'autres manières que la voie linguistique pour s'intégrer et être un citoyen à part entière.

Chapitre III. De la distinction entre langue et langage

Nous voyons dans le tableau synoptique des langues au chapitre II que parmi les termes les plus fréquemment utilisés par nos locuteurs français, le mot « langage » arrive en deuxième position après le mot « français ». Il n'est pas anodin de constater qu'on le retrouve davantage dans les énoncés des locuteurs français que dans ceux des locuteurs suisses, à l'exception de F4 (qui a grandi et a été formée en France et qui se réfère aux textes français dans son enseignement de FLE en cours d'appui). C'est justement dans les textes émis par l'EN[68] que le mot « langage » est récurrent et souvent utilisé à la place de langue car le langage est, pour l'EN, la langue française[69].

3.1 Amalgames entre langue et langage

Ainsi des formules telles que « construction du langage », « pédagogie du langage » reviennent fréquemment dans le discours de E1 (6 fois pour premier, 2 fois pour le second), de même que l'expression « bain de langage » que nous avons relevée chez la plupart des locuteurs alors qu'il était plutôt question de « bain de français ». Nous retrouvons ainsi nombre de locutions où les paradigmes « langue orale » ou tout le moins « langue française » seraient plus appropriés que « langage », ainsi :

F4 : *pour une question de langage pour pas stigmatiser*

E1 : *ils sont bien confrontés à la même + à la même découverte + du langage + qu'ils soient turcophones ou qu'ils soient français*

E3 : *j'arrivais pas à les faire décoller en langage*
j'ai un meilleur niveau en langage
ils commencent à entrer dans le langage

E2 : *dans le langage courant*
certains n'ont pas le langage
un langage très différent une structure de langue très différente

68 Voir notamment le programme de l'École maternelle 2011.

69 A l'exception du nouveau programme 2015, plus précis, où le terme « langage » est entouré de termes descripteurs à deux reprises : dans le préambule : « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions » ; au point 1.3 : « le langage dans la diversité de ses usages ». Texte intégral sur :http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=32001

Relevons dans l'énoncé de E2 une auto-correction que nous avons aussi notée chez F2 : « *les premiers éléments du langage de la langue française* ». De temps à autres apparaissent dans les discours des précisions qui sont comme des fulgurances inconscientes surgissant entre plusieurs amalgames. Il convient donc d'être très rigoureux sur le choix terminologique car l'amalgame fait entre les termes « langage » (*sermo*) et « langue » (*lingua*) (dont nous avons identifié en page 29 la confusion faite dans les textes officiels) conduit les enseignants à confondre maîtrise du langage et maîtrise de la langue et les induit à penser qu'avoir des difficultés à apprendre une langue signifie avoir des difficultés de langage. Dès lors il devient difficile pour les enseignants de distinguer, chez les petits allophones, les problèmes cognitifs, précisément langagiers, des problèmes liés à la langue.

> *E1 : pour un un petit euh français + je vais le dire comme ça + un petit français qu'on va conduire chez le psychologue par exemple + pour euh + évaluer son niveau de développement euh langagier + c'est déjà compliqué\ c'est déjà compliqué de dire euh voilà il a deux ans et demi il a trois ans euh ++ c'est déjà compliqué de mettre le curseur par rapport au retard langagier + vous le savez bien + hein/ à moins qu'il y ait une pathologie + mais quand il y a pas de pathologie c'est quand même compliqué/ alors si plus est (tremblement de la voix) + cet enfant-là est turcophone +* ***on n'a pas d'outils*** *+ ou alors il faudrait le faire évaluer + d'abord*

Cette crainte présente dans les discours des locuteurs français et qui n'apparaît pas dans ceux des Jurassiens, marque l'obsession des premiers par le développement langagier (assimilé au développement de la langue française), obsession corrélée selon nous à l'obsession de la maîtrise de la langue. Voyons comment cela se traduit avec l'exemple d'Amed.

3.2 Étude d'un cas présumé de mutisme

Amed est l'élève de E4. Il assiste au début de notre entretien où il interpelle son maître, en français, pour attirer son attention sur la construction qu'il est en train de bâtir avec des Kapla. Il répète des mots prélevés dans nos énoncés. Il s'exprime donc en français. E4 relate qu'en petite section Amed était en enfant muet ce qui inquiétait beaucoup sa maîtresse qui se demandait s'il comprenait et même s'il était capable de parler en turc. C'est lors de la venue d'une interprète turque pour évaluer une autre élève qu'Amed s'est tout à coup mis à parler truc, rassurant ainsi son enseignant sur ses compétences en L1 et partant sur sa capacité à progresser en français.

En l'absence d'indicateurs décelables pour l'enseignant français, les questions que se pose ce dernier face à un enfant allophone qui ne s'exprime en aucune langue sont : est-ce qu'il me comprend ? Est-ce qu'il s'exprime en L1 ? La solution pour répondre à la seconde question repose sur un protocole

qui consiste en premier lieu à vérifier auprès de la famille si l'enfant n'est pas mutique. Dans le cas d'Amed, son enseignante de PS avait donc sollicité l'avis de la famille qui avait déclaré qu'il s'exprimait bien en turc. D'autres facteurs inquiétaient l'enseignante, décrit par E4 de la façon suivante :

> *il avait un comportement qu'on aurait presque pu euh euh + interpréter comme euh + euh une forme d'autisme* ***même on est pas + qualifié pour euh + pour parler comme ça*** *donc euh oui* ***elle est restée avec ça*** *on peut dire ça euh en maternelle aujourd'hui en + il était en petite section*

Nous relevons dans ce discours les limites des enseignants qui ont pour mission de détecter la présence de troubles[70] mais qui n'ont pas les compétences pour les identifier, « *on n'est pas qualifié pour parler comme ça ».* E4 ne donne pas suffisamment de précisions pour savoir si les symptômes d'Amed correspondent à ceux de l'autisme. En revanche nous entendons que les enseignants sont peu accompagnés pour les soutenir dans cette tâche de détection, « *elle est restée avec ça* ».

> *E4 :* ***c'est des choix*** *hein puisque il y a pas forcément euh beaucoup de postes de rased[71] c'est de dire on on va euh + comment dire + on va:* ***s'attaquer*** *euh surtout euh au début du cycle deux +* ***c'est des choix\ donc pas de rased*** *++ et puis euh + l'idée* ***quand même qui n'est pas fausse non plus qu'il faut laisser le temps aux élèves de se développer en maternelle ils sont petits***

La locution adverbiale *quand-même* renseigne sur la position contradictoire de l'énonciateur vis-à-vis du choix administratif (déployer les RASED à partir de la GS) dont il doit se satisfaire avec un certain fatalisme – visible dans la répétition « *c'est des choix ».* En d'autres termes, le discours officiel est le suivant : il n'y a pas de mise à disposition de moyens préventifs de détection et de remédiation des troubles parce qu'il faut laisser du temps aux petits. Le pari est à double tranchant : soit le facteur temps fonctionne et l'enfant se met progressivement à parler, comme dans le cas d'Amed qui s'est mis à parler en moyenne section (nous ne connaissons pas les facteurs déclenchant cette parole mais nous subodorons que l'attitude d'E4 et n'y soit pas étrangère ainsi que la présence de l'interprète qui s'est exprimée en turc), soit il ne fonctionne pas et le problème est reporté d'une section à l'autre jusqu'à l'intervention du RASED en GS. Le risque est toutefois d'avoir perdu deux ans et de voir se développer des complications dans l'apprentissage du langage. C'est pourquoi Joubaud insiste sur l'importance du dépistage précoce (2008 : 66).

Poursuivons l'étude du cas d'Amed et de sa maîtresse de PS qui, d'après E4, s'est posé beaucoup de questions pendant un an et qui a essayé de permettre à l'enfant « *de vivre avec les autres* ». Le

---

70 Code de l'Éducation du 8 juillet 2013 : article L321-2 : « [cette formation] tend à prévenir des difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités ».

71 Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

double objectif de socialiser d'une part et de le faire en français d'autre part, est bien celui déclaré par l'EN dans ses programmes successifs de maternelle. Mais, comme le constate E4, les enseignants ne sont pas outillés pour cela :

> *dans ces écoles-là où il y a beaucoup d'enfants qui ne parlent pas la langue française + euh les gens ne savent pas tellement enfin je pense qu'il* ***y aurait peut-être une manière différente de s'y prendre + d'avec les autres élèves*** *[...] les enseignants ne savent pas s'y prendre après i- cet élève il a suivi des séances de langage comme les autres hein d'accord/*

A mots couverts, *les gens ne savent pas s'y prendre,* E4 aborde la question du positionnement, de la décentration nécessaire et de la formation pour aborder la question linguistique que les enseignants considèrent sous l'angle langagier. E4 remet en cause la pédagogie du langage transmise par l'EN : *« il a suivi des séances de langage comme les autres ».* Rappelons que jusqu'en 2014, dans les textes français, le langage est la langue française. Or le langage d'un enfant allophone est construit d'abord en L1. La pédagogie du langage en français n'est pas efficiente à 100 % pour un allophone. Nous avons vu avec Boisseau (2005) que des gestes professionnels adaptés doivent être mis en place dans le cadre d'une pédagogie différenciée.

Pour revenir à la question de la remédiation de l'incapacité des enseignants à détecter les difficultés en L1, E4 propose de s'appuyer sur quelques indices : l'un repose sur l'écoute du débit de l'enfant lorsqu'il s'exprime en L1 avec sa famille : un bon débit est plutôt un bon signe dit E4. Cela implique préalablement de porter une attention particulière aux interactions familiales en L1 et d'accepter que parents et enfants communiquent dans le cadre de l'école (nous verrons que cela ne va pas de soi pour tous). En complément, E4 propose de s'entourer de compétences supplémentaires :

> *il suffirait d'avoir des gens qui soient capables de et qui se posent de temps en temps dans nos classes déjà ça et qui soient capables de nous dire oh ben euh tiens celui-ci effectivement il te pose bien du souci parce que tu as l'impression qu'il n'y a aucune information qui passe qu'il ne comprend rien cela dit euh il maîtrise TRES bien sa langue maternelle ou il en est là dans sa langue maternelle + déjà ça\ tu vois c'est peu de choses en fait hein/*

Nous relevons le ton convivial et empathique adopté par E4 lorsqu'il endosse la position énonciatrice de l'expert présumé en turc, ton qui révèle en creux la solitude qui entoure l'enseignant face à son incertitude concernant les compétences langagières de son élève. E4 propose de systématiser une pratique (l'expertise d'un locuteur natif en turc) à laquelle il ne peut recourir que périodiquement, soulignant que la proposition ne requiert pas de grands moyens ni dispositifs. Sur cette même problématique, relevons que E1 oppose une réponse défaitiste et catégorique, « *on n'a*

pas d'outils, on n'a pas les moyens ». Ce contraste entre l'attitude d'un enseignant en quête de solutions et celle d'un cadre ne voyant aucune solution, nous laisse penser qu'il existe un fossé entre les deux fonctions expliquant peut-être le malaise relationnel entre les hiérarchies (nous y reviendrons). Poursuivons avec l'argumentation de E4 :

> *E4 : si on arrivait à à faire ça avoir quelqu'un qui tourne là (accent alsacien) dans nos trois maternelles + ben ça pourrait être bien/*
> *Int : c'est quelque chose que tu peux proposer/*
> *E4 : oui c'est quelque chose que je peux proposer faut que ce soit euh + comment dire euh + + que ce soit accueilli favorablement par euh + euh par l'institution par l'inspecteur +* ***que ça fasse pas trop communautarisme puisque c'est toujours la la crainte qu'il y a derrière ce genre de d'intervention***

La question de la mise en place de l'accompagnement proposé par E4 soulève différents problèmes d'ordre à la fois organisationnel et politique. Pour l'aspect organisationnel, Klein souligne qu'il existe en effet une disparité des organisations, moyens et pratiques ne favorisant pas la réussite scolaire des ENEA et laisse entendre que l'EN pourrait faire mieux. Klein relève « *un défaut général de pilotage et l'inadaptation, ou l'insuffisance, de certains modes d'organisation des dispositifs de prise en charge des élèves* » (2009: 181). Pour l'aspect politique, celui du risque communautaire, la question reste en suspens. L'école française (fabrique du citoyen défini par la langue française) peut-elle céder un tel territoire linguistique en systématisant le recours des compétences de locuteurs turcs natifs ?

Nous concluons sur le cas d'Amed en remarquant qu'une fois l'enseignant rassuré sur les capacités de son élève en L1, il semble que la problématique disparaisse. E4 conclut son énoncé en disant : « *DONC ça me rassure parce que je vois qu'il avance en français et je me dis que + quand il sera en grande section + ça ira/ ».* Si la problématique de l'enseignant disparaît, la notion de difficulté de l'élève disparaît avec elle.

3.3 L'obsession française de l'évaluation en L1

Pour les enseignants français, il y a donc nécessité de pouvoir évaluer les compétences de l'enfant en L1. Ceci semble un point de stigmatisation particulier à l'école française. Objet de la circulaire n° 2002-100, l'évaluation est pratiquée à partir de l'école primaire et vise à mettre principalement en évidence les savoirs de l'élève en français et dans différents domaines et « *ses compétences scolaires construites sur la langue de scolarisation antérieure* » (EN, 2011 : 45). Certains Casnav comme celui de l'Académie de Besançon évaluent les compétences des élèves en L1, tous ne le font

pas. Nous avons vu que l'évaluation en L1 était utile pour aider E4 à discerner dans les symptômes de mutisme apparent ce qui relevait des problèmes cognitifs ou simplement linguistiques. Nous avons vu que la collègue de E4 avait sollicité l'avis de la famille sur les compétences d'Amed en L1 pour tenter d'éliminer une première piste des troubles possibles. Mais nous avons aussi vu que l'avis de la famille ne semblait pas pouvoir être une source suffisante. Voici le point de vue de E1 sur ce point :

> *moi c'est toujours ce que je conseille aux aux enseignants je leur dis essayez de voir avec la maman avec le papa avec les grands frères et les grandes sœurs alors est-ce qu'il parle dans sa langue est-ce qu'il parle à la maison/ + voilà +* ***ça c'est le premier indicateur si je puis dire + me semble-t-il hein/***

Ce que relève E1 comme un premier indicateur intervenait chez E4 dans un second temps (après avoir porté une première attention aux échanges entre parents et enfants dans le cadre scolaire). Cette difficulté d'évaluation à laquelle E4 propose des solutions matériellement faciles à mettre en place, est traitée d'une toute autre manière par E1, sous l'angle épineux de la maîtrise de la langue.

> *E1 : quand vous demandez à un parent + évidement* ***il va y avoir l'art et la manière d'interroger le parent mais quand vous lui dites est-ce qu'à la maison il/ il va vous dire mais bien sûr/ s'il parle bien/ mais bien sûr/*** *vous voyez c'est*
> *Int : qu'est-ce que c'est parler/*
> *E1 : qu'est-ce que c'est parler/* ***qu'est-ce que c'est qu'avoir une langue maîtrisée/***

Comme le souligne E1, outre *« l'art et la manière d'interroger le parent »,* se pose le problème de l'interprétation de la question. E1 veut-elle nous dire que tout parent s'extasie devant la verbalisation de son enfant et que par conséquent son avis n'est pas recevable ? Veut-elle nous signifier que la notion de maîtrise de la langue n'est pas la même pour l'école et les parents et par conséquent, que le dialogue risque de reposer sur un malentendu? A cette question E1, n'apporte aucune réponse si ce n'est d'autres interrogations :

> *c'est intéressant hein/ moi ça moi ça me passionne/ en même temps* ***ce qui est un peu un peu frustrant*** *parce qu'on est quand-même bien dans le ++* ***on est toujours dans l'interrogation*** *mais je me dis que + quand on arrive déjà quand on parvient déjà à à + à REVELER un certain nombre de choses et ben déjà on avance + me semble-t-il* ***c'est une prise de conscience hein/*** (E1)

La problématique de la maîtrise de la langue est le point d'achoppement du discours de E1. Peut-on parler de maîtrise de la langue chez des enfants en construction du langage ? Nous avons vu dans la partie I, chapitre 4.2 les différents stades de développement du langage : à trois ans l'enfant est loin

du stade de la maîtrise. De plus, nous avons vu ici la confusion épistémologique relative au paradigme langue. Beaucoup de facteurs sujets à amalgame s'accumulent. Par conséquent, lorsque les enseignants demandent aux parents si la L1 est maîtrisée, il convient de s'informer si la question est posée sur le plan cognitif ou sociolinguistique ? L'enfant maîtrise-t-il des formes syntaxiques correctes ou des habilités à répondre correctement à la situation de communication ? Les enseignants sont-ils suffisamment outillés pour distinguer les deux plans ? Les parents sont-ils à même d'y répondre ? Par ailleurs, il nous semble que E1 omet un critère incontournable dans le cas d'un enfant allophone : celui du bilinguisme en phase de développement dont Abdelilah Bauer et d'autres ont montré qu'au-delà des mécanismes biologiques d'acquisition d'autres facteurs interviennent tel les liens sociaux, les pratiques culturelles et les représentations de l'entourage sur ses langues. (2006 : 50-52). A cela s'ajoute encore un dernier élément sur lequel se conclue l'entretien avec E1 : l'enfant est-il en construction langagière ou linguistique ?

> *E1 : quand vous dites à des enseignants mais attendez* ***c'est pas en français qu'il a des difficultés/ + il est en train de construire le langage/*** *++ vous savez + les les les les choses s'éclairent et se simplifient et l'enseignante dit ben oui il faut prendre un peu de temps il faut attendre en peu +* ***il est pas il est pas + en difficulté de français***

Comme ne le souligne pas E1, si l'enfant construit le langage directement en L2, les gestes professionnels seront différents que pour un enfant francophone (voir Partie I, chapitre 4).

3.4 Le mutisme

Une fois la piste du mutisme écartée, Amed s'est révélé être très un bon locuteur en L1. Une fois reconnu comme tel, et son enseignant rassuré, il s'est mis à parler. Ce n'est pas le cas de Nissa, sa camarade de classe chez E4. Si cette dernière ne semble pas complètement mutique son repli l'inquiète.

> *E4 : nissa par exemple + qui est TRES timide +* ***qui parlait quasiment pas*** *+ euh + c'est +* ***des fois bien agréable*** *d'utiliser euh l'imagier en français et en turc euh voilà \ euh + ou même des fois de + j'ai envie de dire de* ***lâcher*** *deux trois mots en turc euh pour lui montrer que + elle n'est pas obligée de rester dans son petit univers + qui a l'air un peu* ***cloisonné*** *je trouve chez elle*

E4 dit s'autoriser à *lâcher* (dans le sens de libérer) quelques mots de turc qui ont un effet déclencheur : la présence de la L1 en contexte francophone institutionnalisé libère en effet certains enfants, nous l'avons vu avec F3 et E3. Quant à Nissa, nous ignorons l'origine de son cloisonnement et de son silence. Nous relevons qu'il s'agit d'un phénomène constaté par les psychologues de la

migration, Dahoun (1995), Moro (2010), etc. et qui touchait, en 1975, 41 % des enfants issus de familles immigrées commençant leur scolarité[72]. Mais d'après Joubaud, le mutisme ne représente que 1 % des cas d'enfants en difficulté langagière (2008 : 63-64). Il peut être causé par différents facteurs, tels le parcours migratoire, l'isolement maternel, les étiologies traditionnelles (2008: 63-64). Il pourrait aussi révéler ce que Deshays nomme « *une impossibilité à gérer une double contrainte linguistique et culturelle que ces enfants traduiraient en un conflit silencieux* » (citée par Joubaud, op.cit).

Rappelons-nous maintenant de E3 qui reconnaît avoir eu des exigences trop élevées envers ses élèves :

> *E3 : **j'arrivais pas à décoller en en langage et au moins là pour la première fois toute la classe accepte de parler** alors c'est plus ou moins réussi mais*
> *Int : en français/*
> *E3 : oui alors c'est pour certains enfants on est passé à quelques mots c'est tout hein mais **pour la première fois de l'année enfin de ma carrière je n'ai PAS d'enfants mutiques** + ET je me DIS que ça peut être une solution*
> *Int : donc vous l'expliquez que c'est votre attitude de non fermeture ou d'ouverture*
> *E3 : <u>oui oui</u>*
> *Int : <u>qui a</u>*
> *E3 : oui\ oui\ moi je pense + c'est vraiment ça qui a joué*
> *Int : c'est beaucoup hein/*
> *E3 : oui\ oui\ oui\ mais voilà\ je **j'en étais pas consciente à quel POINT on pouvait quelquefois fermer la discussion en étant exigeant**\ et en oubliant aussi peut-être un peu voilà quand on veut arriver à cette phrase simple complète bien articulée on oublie quelquefois qu'on travaille avec un enfant incomplet avec une maturité qui n'est pas là et on oublie aussi qu'on est face à du très jeune public/*

E3 justifie le passage du mutisme à la verbalisation de ses élèves par son changement d'attitude, le passage d'une attitude de fermeture où elle disait j*e te le comprends pas* en croisant les bras, à une attitude d'ouverture où elle feint de comprendre l'enfant et modifie sa prosodie et son attitude corporelle. Elle l'explique aussi par la baisse de ses exigences. Curieusement, elle ne fait pas le lien entre cette attitude-là couplée à son ouverture à la langue de l'enfant, créant ainsi un climat de sécurité linguistique inexistant auparavant. Nous ne savons pas si le choix d'apprendre quelques mots en turc s'est fait à la même époque mais nous observons que, dans son discours, le mutisme devient parole lorsqu'il y a ouverture. Par conséquent, c'est bien la posture de l'enseignante qui enferme ou libère la parole de l'enfant en français.

Cette posture est alimentée, selon nous, par des représentations négatives sur les L1, liées aux

72 Selon une enquête menée en Angleterre. Joubaud, Catherine, 2008, « Mutisme sélectif chez les enfants de migrants : l'impact de l'isolement maternel », *Le Journal des psychologues*, 2008/2 (255), 63-67.

statuts des langues (Dabène, 1994) et aux représentations des enseignants sur les familles allophones, ce que confirme E1 pour le dernier point : *« c'est pas forcément des élèves qui sont en difficulté qui arrivent* ***c'est ce qu'on propose*** *ou en tous cas* ***la perception qu'on a d'eux ou de leur culture ou de leur famille qui les met en difficulté****\ »* (E1). La lucidité dont fait preuve E1 s'inscrit dans les propos de l'ethnoclinicienne Rosenbaum :

> « *L'école enfantine est pour l'enfant la première grande expérience de comparaison entre la famille et l'espace social où se mesurent les apprentissages cognitifs. Il/Elle apprend à ressentir comment la maîtresse regarde et considère sa famille et vice-versa. Si l'école enfantine confirme les parents dans une représentation d'incompétence, il y a de forts risques de mutisme électif* » (2010 : 34)

3.5 L'obsession de la maîtrise de la langue chez les locuteurs franc-comtois

La maîtrise de la langue est une formule qui revient constamment dans le discours des interlocuteurs français, bien plus que dans celui des jurassiens. Nous allons voir que ce concept est perçu d'un point de vue très ethnocentré. Pour E2, c'est la maîtrise de la langue, qu'il s'agisse du français comme L1 ou d'une autre langue, qui garantit le succès scolaire. E2 identifie qu'il y a non-maîtrise « *quand le vocabulaire est pauvre qu'il a pas qui + qui les structures langagières qui s'articulent autour ».*

Nous nous demandons quel est l'étalonnage de E2 pour s'exprimer ainsi ? Comment peut-elle le vérifier si elle ne connaît pas la L1 des élèves ? Peut-on parler de difficultés langagières pour un enfant ayant entre deux et trois ans, période où, selon Kern, les premières combinaisons de mots surgissent entre 20 et 24 mois, la production de phrases simple apparaissant entre 24 et 36 mois (2005 : 276) ? N'est-ce pas la preuve de la trop grande sévérité - relevée par Bouysse dans son rapport sur l'École maternelle - avec laquelle les enseignants jugent le langage des enfants (2011 : 141) ?

Par ailleurs, Klein précise que la notion de maîtrise du français est entourée d'un flou qui ne repose sur aucun critère objectif défini par l'EN (2009 : 17). Il nous semble que les locuteurs qui y recourent, particulièrement E1 et E2, appliquent des critères qui ressortent plus de l'école primaire, ce qui nous laisse penser que c'est à l'aune des attendus de l'école primaire qu'elles jugent les compétences des enfants de maternelle. E2 dit-elle d'ailleurs autre chose lorsqu'elle énonce : *« peut-être qu'on va faire un peu machine arrière avec les nouveaux programmes on va plus on va moins*

primariser la l'école maternelle » ?

Nous avons vu que E1 et E2 catégorisaient les élèves en fonction de leur maîtrise de la L1, quelle qu'elle soit. Cela signifie, pour E2, qu'ils sont sollicités au niveau du langage dans leur famille. Lorsque le français n'est pas maîtrisé, E2 prend soin de préciser que c'est le français de l'école qui ne l'est pas. Lorsqu'il s'agit de la L1, E2 est dans l'impossibilité de fournir cette précision, d'une part parce qu'elle ne connaît pas les attentes scolaires du pays d'origine vis-à-vis de cette L1, d'autre part, parce qu'elle ne connaît pas la L1 en question et qu'elle ne sait pas si elle est sujette à autant de différences entre forme standard et variations.

La question de la maîtrise de la L1, qu'il s'agisse du français ou d'une autre langue est traitée de la même manière par E2 or elle n'a pas la possibilité de vérifier si ce qu'elle entend par « maîtrise » est équivalent en français et en L1. C'est un point aveugle sur lequel les enseignants buttent parce que l'EN n'a pas les moyens (nous dit E1) d'évaluer les compétences des enfants en L1 lorsqu'ils sont tout petits. Il y a assimilation de ce qu'ils connaissent du français à l'autre langue, marque d'un ethnocentrisme frappé de déni, qui selon l'échelle du développement de la sensibilité interculturelle de Bennett, est le degré d'ouverture le plus bas (1986).

Cette catégorisation autour de maîtrise de la langue relève d'un pré-construit présent dans l'EN, que nous avons également repéré dans le discours D'E4. Nous posons l'hypothèse que ce pré-construit trouve son origine dans le fondement même de la constitution française dont la notion de citoyenneté s'appuie sur la maîtrise de la langue française, dans sa forme standardisée par l'institution scolaire, reconnue comme seul moyen de prendre l'ascenseur social. Être citoyen c'est maîtriser le français. Ne pas le maîtriser serait ne pas être citoyen, donc exclu du corps social français, ce qui est un enjeu pour les élèves allophones dont les parents sont en situation irrégulière en France. Insister sur la maîtrise de la langue pourrait être une manière inconsciente pour les enseignants français de se rassurer sur l'incorporation sociale des migrants dans leur langue d'origine, à défaut d'être incorporés dans leur société d'origine. Il y aurait dès lors les inclus dans leur langue et les exclus de leur langues.

3.5.1 Repérage d'un pré-construit sur la maîtrise de la langue

Avec E4, nous allons assister au démontage du pré-construit dont il est initialement porteur.

> *E4 : [...] je m'étais rendu compte que euh ++ euh + dans mes élèves qui sont euh + comment dire euh de langue maternelle TURQUE +* ***il y en a qui maîtrisent TRES bien le turc + ET très bien le français + ça va bien ensemble +*** *et d'****autres qui maîtrisent euh + euh très peu le turc et très peu le français ça je m'en suis rendu compte très facilement*** *parce que quand je leur montrais + un imagier que j'avais préparé à l'avance hein euh +++ et euh + sur lequel*

*j'avais le mot en français et le mot en turc je voyais qu'ils étaient capables de me dire les deux + sans problème *
Int : et ça tu av-
E4 : donc ceux-ci je les avais identifiés comme euh étant des élèves euh + maîtrisant correctement le turc /
Int : ouais /
E4 : en tous cas le lexique
Int : ça peut arriver qu'un élève maîtrise TRES bien le turc + et peu le français + ou TRES bien le français + et peu le turc ?
E4 :+ ***ALORS je réfléchis*** *cette année j'ai un élève qui maîtrise + visiblement TRES bien le turc + et qui COmmence à + prendre son essort en français donc je pourrais dire que l'an dernier +* ***il connaissait TRES bien le turc et PAS DU TOUT le français ***

Le pré-construit influe sur les propres observations d'E4 qui analyse les compétences linguistiques de ses élèves en L1 à la lumière de l'affirmation posée également par E2 : lorsqu'un élève maîtrise bien sa L1, il maîtrise ou maîtrisera vite le français. Or, après réflexion, E4 convient que son affirmation est inexacte.

3.5.2 Divergence avec le discours jurassien

La catégorisation des élèves entre maîtrise ou non maîtrise de la L1 n'apparaît pas dans le discours des enseignants suisses, pas plus que le cas particulier des familles turcophones. Il est vrai que le Canton du Jura comptabilise 182 personnes turques[73], ce qui ne représente pas un chiffre conséquent.

Ce désintérêt des Jurassiens sur la question de la maîtrise de la L1, peut s'expliquer par quelques éléments contextuels. L'un concerne la configuration des classes enfantines du Jura qui sont beaucoup moins chargées qu'en France : on compte dix-sept élèves maximum dans les classes du premier degré du Jura suisse[74] contre 26 élèves en maternelle française[75], les enseignants ont donc davantage de temps à consacrer aux enfants pour des échanges interindividuels.
Par ailleurs, l'école enfantine est considérée comme un lieu où on laisse le temps aux enfants, où l'activité pédagogique est essentiellement fondée sur le jeu et où l'on tient compte du développement de l'enfant (Loi sur l'école obligatoire du 20 décembre 1990, République et Canton du Jura, article 11, alinéa 3). Elle est moins primarisante que l'école française.
Contrairement aux programmes de l'école française dont les termes « maîtrise de la langue » reviennent comme un leitmotiv avec une insistance dictatoriale, le plan d'étude romand (PER)

73 Chiffres de 2014 : Office fédéral de la statistique, https://www.bfm.admin.ch/bfm/fr/home/aktuell/news/2015/2015-04-23.html, consulté le 22 juillet 2015.
74 Statistiques 2010, www.bfs/ch, consulté le 02.08.2015.
75 Source jurassienne obtenue par communication orale. Source française : EN. *La refondation de l'école fait sa rentrée, année scolaire 2013-2014*, page 89.

propose une approche intégrée des langues et pose comme objectif la maîtrise du fonctionnement des langues (réfléchir sur les langues) (2010 : 6-7). Nous verrons que si les enseignants jurassiens interrogés peinent à mettre en œuvre une didactique intégrée des langues, des approches embryonnaires sont néanmoins amorcées et leur représentation du français est moins hégémonique que chez les collègues français.

Enfin il semble aussi que les enseignants, en tous cas F4, fassent preuve d'une plus grande tolérance envers la variation linguistique, étant donné que le français parlé dans le Jura est lui-même une variante du français standard.

> *F4 : il y a des mots qui se disent COmme ça en romand: COmme ça en français: COmme ça en JUrassien donc et quand je les sais je je je fais attention de leur dire les TROIS façons et puis je leur dis de choisir ce qu'ils veulent alors suivant le moment de l'année le moment ben chaque enfant choisit le mot que lui va REtenir*

La variation linguistique proposée par F4 laisse la liberté de choix aux élèves qui, du fait que les trois variantes sont connues des locuteurs jurassiens, n'entraînent pas de risque eux d'être incompris ou moqués. Tout au plus seront-ils repérés comme plus intégrés dans un canton ou un autre, voire dans une ville française. La Suisse romande est assurément moins dogmatique, linguistiquement parlant, que France[76].

3.6 Le français langue de scolarisation

Nos locuteurs Français et Suisses jurassiens se rejoignent lorsqu'il s'agit de considérer l'appropriation du français. Nous relevons dans les énoncés combien il est généralement considéré comme difficile d'accès.

E3 : voilà je vois AUssi des enfants qui arrivent qui sont perdus qui doivent très vite ++ ***S'ENgager dans la langue française***

E4 : essayer de les faire ***avancer vers*** *le français*

F1 : si on veut lui permettre de comment dire ***de RAL-LIER une nouvelle langue*** *une nouvelle culture*

F2 : on ***débarque dans la langue scolaire***

F3 : ***rentrer*** *dans le français*

Parfois perçu comme un engagement officiel (E3), une cible à atteindre via un cheminement (E4),

76 Se reporter à la Partie I, chapitre II sur ce point.

un groupe à rejoindre (F1), un territoire sur lequel il faut poser pied (F2) ou une matière physique qu'il faut pénétrer (F3), le français reste une langue à conquérir et le vocabulaire militaire utilisé (*s'engager, avancer vers, rallier, débarquer*) marque, dans la perception des locuteurs, l'effort de la lutte ou de la conquête.

Certains d'entre eux distinguent le français, langue de communication, véhiculaire, du français scolaire vers lequel tend tout l'enseignement en maternelle, qui est un langage oral maîtrisé permettant, selon E1 « *d'être un élève en réussite* ». F2, qui a son jargon personnel pour nommer les différents français, parle dans ce cas de « l'acquisition scolaire de la langue ». C'est, nous dit l'EN (2011 : 50), le français parlé par l'enseignant, qui va « *utiliser un vocabulaire choisi, pratiquer une syntaxe voisine de l'écrit et articuler le plus clairement possible* », dont E2 nous donne quelques exemples :

> ***le langage*** *de l'école* ***je dirais simplement c'est dans la manière dont l'enseignant parle*** *++ euh quand* ***on va faire attention à utiliser la négation*** *par exemple je Ne veux pas\ ++ [...] c'est c'est des petites ch- sur des structures langagières qu'ils n'ont pas/ euh* ***l'impératif*** *euh est pas utilisé est très peu utilisé par exemple euh + tiens la porte tiens la porte à la maîtresse + tenez la porte à la maîtresse alors je vois des petits de maternelle ils apprennent ils sont encore en construction de l'impératif +* ***ils font des essais erreurs*** *mais ils vont dire euh + allophones ou pas ça hein + ils ne connaissent pas + tiendez la porte à la maîtresse alors je dis tenez c'est gentil/ + on dit TEnez on le reprend comme ça mais mais euh certains ne l'utilisent pas cet impératif/*

Relevons en premier lieu l'emploi du mot « langage » là où le terme « langue » aurait été autant explicite. Notons l'auto-correction du mot « *essais »* par « *erreurs* » évaluant par la négative ce qui relève des tentatives courantes chez tous les enfants en cours d'appropriation de la langue. *« La conjugaiso*n », dit E2, « *c'est ce qu'on dit c'est ce qu'on nous dit mais encore faut-il le dire* » rajoute-t-elle en faisant allusion aux familles qui ne pratiquent pas un français normé.

Péroz définit ce dernier comme « *une langue particulière qui ne s'acquiert pas dans les échanges en milieu familial [...] et dont les propriétés sont les mêmes de la maternelle à l'université »* (2010 : 13). La difficulté pour certains enfants francophones réside dans cet écart existant entre le français scolaire et le français familial. Le premier est un français fonctionnel caractérisé par des injonctions : « *fais-tes lacets ferme la porte\ + ça va/* » (E2).

Le problème du français scolaire, nous dit Spaëth, est qu'il « *s'inscrit dans un continuum avec la langue ordinaire tout en marquant une rupture avec cette dernière* » (2006 : 15). L'autre problème est dénoncé par Klein : « *l'école assimile sans doute trop hâtivement la non-maîtrise de la langue à*

l'échec scolaire » (2011 : 132). L'école se trouve dès lors prise dans une contradiction due à sa mission de prévenir l'échec scolaire (Bouysse, 2011 : 40) tout en étant peut-être génératrice de cet échec du fait de ses exigences trop élevées vis-à-vis de la maîtrise de la langue. Dès lors, les élèves les plus désavantagés en français, parce que leurs pratiques linguistiques familiales diffèrent du français normé (pour les francophones) ou du français (pour les allophones) sont les premières victimes.

La problématique requiert une telle importance pour E2 qu'elle n'hésite pas à parler d'un bilinguisme français-français[77] :

> *la maîtrise de la langue c'est la conjugai- en général c'est faire bien la conjugaison entre ce qui* ***se passe à l'école*** *et ce qui* ***se passe à la maison*** *parce que pour certains enfants ils sont déjà* ***bilingues*** *avec ce qui je parle d'un enfant pas allophone d'un enfant lambda qui il faut quand même euh + qu'il s'approprie* ***LES CODES + de l'école ET LE LANGAGE de l'école***

E2 n'utilise pas le verbe « *dire* » mais « *se passer* » car l'école, comme toute culture, est définie par sa langue et ses codes, c'est-à-dire par des normes comportementales, des valeurs, etc. Les élèves se divisent donc entre ceux qui ont reçu, par leur milieu, la culture scolaire et ceux qui ne l'ont pas reçue (Bourdieu, 1982).

A la lecture du programme détaillé de l'école maternelle 2011[78], nous avons relevé des formules, telles que « appropriation des codes scolaires », « maîtrise du français scolaire », « capacité à faire la conjugaison entre langues de socialisation et de scolarisation », qui renvoient à la norme du français standard et évoquent le concept de français langue de scolarisation. Verdelhan (2002) le définit comme « *une langue ou variété de langue différente de la langue maternelle* », qui peut être langue maternelle ou seconde, pour certains francophones (si l'on maintient la notion de bilinguisme français-français évoquée par E2) et pour les allophones (Peutot, 2012 : 102). C'est donc bien une langue qui permet d'accéder au savoir, qui a ses manières d'apprendre, ses propres langages disciplinaires (lexicaux, discursifs, syntaxiques).

D'un point de vue méthodologique, ce concept recourt à des approches communicatives, pluriméthodologiques, pluridisciplinaires et pluriculturelles qui sont en effet présentes dans le nouveau programme 2015, ce qui permet à E1 de reconnaître qu '*« il est beaucoup question de ce français comme langue de scolarisation ».*

Ce concept est pourtant décrié par Klein (2009 : 164). Elle se réfère aux propos de Verdelhan qui ne

77 Alors que nous avons vu que le terme de bilinguisme n'a pas été utilisé à l'égard des allophones.
78 Éditions MEN, 2011.

le présente pas comme un champ didactique particulier mais comme « *une fonction transversale à la langue maternelle et à la langue seconde ».* Dès lors, Klein suggère de renoncer aux sigles FLE, FLS, FLSCO. Elle préfère se tenir à distance des polémiques entre didacticiens pour revenir à l'idée centrale et classique qu'au final « *c'est toujours la langue française qu'on apprend* » (op.cit : 182). Nous nous interrogeons sur cette perception : évacuer les sigles, n'est-ce pas un peu renoncer aux concepts qui sont derrière ? De fait, nous constatons que les termes français langue de scolarisation, pas plus que les termes FLS ou FLE reviennent rarement dans les énoncés de nos interlocuteurs.

3.7 Le français langue étrangère

Le français langue étrangère est mentionné cinq fois par F4, qui a suivi un DEUG de FLE dans les années quatre-vingt-dix et qui est chargée spécifiquement de cette mission-là dans le cadre des cours d'appui dispensés aux petits allophones. Il est mentionné une fois par E4, qui s'interroge beaucoup sur la pédagogie adaptée à un public allophone.

Il peut sembler a priori étonnant que des enseignants comme F2, F3, E1 ou E3, qui réfléchissent aux problématiques d'apprentissage du français par les allophones, ne s'approprient pas le concept de français langue étrangère. Pourtant, considérant que ce groupe paradigmatique ne figure dans aucun des textes officiels, français ou suisse, cette absence s'explique davantage. Nous venons d'en voir une première raison avec Klein qui a suggéré de le bannir du lexique de l'EN. D'autre part, nous convenons avec Cortier que le concept de FLE/S implique un rapport au pouvoir et à la concurrence entre les langues (2012 : 24), dérangeante pour un état ou canton dont le français est une langue officielle - « *un peu sacralisée* » dit E1 en usant d'un bel euphémisme.

Adopter le concept de FLE ou de FLS est une invitation à changer le statut du français, de FLM au FLE/FLS, lequel LFM se verrait relégué officiellement au deuxième rang. Un tel changement de paradigme impliquerait la remise en cause d'un enseignement traditionnel du français qui pourrait s'inspirer de la didactique du français langue seconde tout en s'inscrivant dans une réflexion globale sur l'apprentissage des langues. De telles propositions, initiées par E4, sont encore très prématurées en France. Si elles font l'objet des réflexions des didacticiens romands, au point que le PER invite à inclure l'enseignement du français dans un enseignement intégré des langues, nous verrons que nos locuteurs jurassiens ne se sont pas encore complètement approprié ce concept.

3.8 Conclusion

Nous avons relevé beaucoup d'amalgames dans les discours français, issus des textes officiels eux-mêmes. Ainsi la confusion entre les termes « langue » et « langage » se répercute dans une confusion entre « maîtrise de la langue » et « maîtrise du langage » et est génératrice d'angoisse pour les enseignants qui redoutent de détecter des troubles du langage alors qu'il s'agit plus souvent de problèmes liés à l'acquisition du français. Ces problèmes peuvent être de simples retards, normaux en situation diglossique ou peuvent être causés par les attitudes ou les représentations des enseignants. C'est bien la posture positive ou négative de ces derniers qui libère ou bloque l'expression orale de l'enfant en français.

La confusion entre des situations d'acquisitions langagières en contexte mono et exolingue, la notion de maîtrise de la langue qui marque des attentes envers la langue de l'école et fait fi de la variation et des différents codes de communication, les pré-construits autour de la notion de maîtrise de la L1, le déni du bilinguisme en construction des allophones démontrent le flou complet qui entoure d'une part la question langagière, d'autre part la question linguistique, chez les enseignants du terrain et plus particulièrement chez les cadres français. L'identification au discours officiel semble corrélée à la fonction de cadre de l'EN qui consiste à transmettre ce discours aux équipes enseignantes et qui ne leur permet pas toujours d'avoir la décentration nécessaire pour appréhender objectivement la réalité de leur terrain.

Chapitre IV. Langues de communication et de scolarisation

Dès lors que le français est considéré comme un territoire à conquérir encore inconnu des petits allophones, comment les enseignants arrivent-ils à communiquer avec eux, au niveau de la socialisation pour les emmener progressivement dans la scolarisation (les apprentissages) ? Nous allons explorer cette question et identifier les outils et les stratégies utilisés par les enseignants pour ce faire.

4. 1 Définition de la communication

Lorsque nous évoquons la communication, nous nous inscrivons dans le cadre de la communication enfant-adulte, selon le mode analysé par Bruner qui identifie deux conditions minimum pour qu'elle s'établisse : l'intentionnalité (celle de l'enfant, qui se manifeste par une action porteuse de sens et de but - notamment en réaction à un stimulus adéquat) et les interactions avec l'entourage qui stimulent le développement cognitif de l'enfant et permettent des échanges de plus en plus élaborés avec lui. (Lestage, 2009 : 4). Lorsqu'il est un nourrisson, il a d'autres codes que la langue pour entrer en interaction tout en s'essayant à l'exploration de cette dernière (nous renvoyons à la Partie I, chapitre III sur ce point).

Nous entendons donc par communication, tout signal sonore, visuel, olfactif, gestuel, corporel (dans le sens où Dolto rapporte que le bébé utilise son corps pour s'exprimer), produisant un langage. Dans ce sens, comme le résume Dolto, « tout est langage » :

> *« Le langage en parole, est ce qu'il y a de plus germinant, de plus inséminant, dans le cœur et dans la symbolique de l'être humain qui naît. Il ne peut se développer, dans un corps, homme ou femme, que s'il est en relation avec une voix d'homme ou de femme, avec une voix associée à celle de la mère »* (1994 : 50)

L'enfant allophone de l'école maternelle, n'ayant pas de langue de communication commune avec l'enseignant se retrouve parfois, nous l'avons vu avec les cas d'Amed et de Nissa dans une situation post-natale où il n'a que son corps - ou son silence - pour s'exprimer, soit parce que sa langue ne lui paraît pas être autorisée, soit parce qu'il n'arrive encore pas à le faire en français. Ce type de comportement (ou mode de communication) met en échec tous les attendus des enseignants et leur fait craindre que l'enfant ne soit atteint de pathologies handicapantes.

E3 est une enseignante qui a appris à distinguer la communication du langage oral et à percevoir combien la première est aussi polysémique que les mots :

E3 : avant mon congé de formation quand je comprenais pas un enfant je lui disais JE NE TE COMPRENDS PAS et (croise les bras)
Int : ça fermait/
E3 : ça fermait\ alors maintenant + s'il me dit quelque chose que je ne comprends pas je dis C'EST VRAI/ NON/ en forçant un peu le trait et du coup on est QUAND même on est on a la communication n'est pas rompue donc + j'essaye après + avec les gestes ou autre + on essaye de se comprendre par le geste

E3 dit s'être rendue compte de sa propre fermeture intérieure lorsqu'elle énonce à un enfant qu'elle ne le comprend pas *: « je me suis rendue compte que quand on le dit + ça ferme et je pense qu'à un moment on se ferme aussi quand on le dit/ ».* Par conséquent, elle est attentive à sa propre posture intérieure à l'égard des enfants et adapte son langage pour maintenir le lien qui scelle la confiance dans laquelle l'enfant peut puiser les ressources pour se lancer dans la verbalisation en L2 : « *on peut communiquer par le non verbal/ on essaye de les rassurer en s'adaptant au non verbal pour qu'à UN moment ils puissent arriver au verbal avec suffisamment de confiance ».*

4.2 Des gestes et du mime

Lorsqu'il n'y a pas de langue commune entre l'élève allophone et l'enseignant, c'est donc le langage non verbal qui prime lors des premiers échanges étayés par la langue orale de l'enseignant. Ce qui est valable entre adultes en contexte exolingue[79], l'est aussi entre l'adulte enseignant et l'enfant.

*F3 : **je travaille aussi beaucoup par GESte je leur montre** + beaucoup ouais ouais/*
*[...] c'est vrai qu'**ils observent beaucoup donc ils font tout + par observation** euh et puis moi je leur montre chaque fois chaque activité euh de peinture je leur explique je leur montre je fais beaucoup je leur montre beaucoup beaucoup/*

*F4 : **je mime** **je mime beaucoup de choses** aussi donc euh i**l y a + beaucoup de mots qu'ils + arrivent à intégrer avec le geste** [...] ou alors **ils me montrent le geste et moi je redis le mot** + beaucoup de de choses mimées de voilà*

Bouysse confirme l'importance pour les élèves dont le français n'est pas la L1 ou pour ceux ayant des « acquis très limités » d'user de moyens non-linguistiques (gestes, intonations, mimiques) et d'associer geste et parole comme le décrivent F3 et F4 (2011 : 129-130). La configuration du petit groupe dans les cours d'appui est idéale pour les allophones. Elle est permet des interactions duelles et positives avec l'adulte (Florin, 1995), de pratiquer un « langage adressé » (Bouysse, 2011). Boisseau en souligne la nécessité pour compenser l'absence « de milliers d'interactions » en français

79 E2 évoque des rencontres informelles avec les mamans allophones :« *on parlait avec les mains et tout on parlait de lagaf qu'avait pas de cheveux (passe sa main sur sa tête) si si on met des stratégies en place vous savez* ».

(2005:22).

Dans l'extrait ci-dessous, F4 fait la démonstration d'une approche qui verbalise ses propres actions :

> *comme là comme + là cet après-midi euh on a fait une petite comptine là: ben h LE poisson (prend un petit poisson rouge en plastique) voilà du coup ben LE poisson rouge donc là j'ai le poisson rouge à la main + tourne dans son bocal voilà\ après c'était quoi/ LE canard euh jaune donc j'ai le canard jaune à la main euh clac le bec (**mime avec les mains l'ouverture du bec du canard)** donc beaucoup de choses euh: ouais par gestes\ et puis puis petit à petit ben ils acquièrent une base de vocabulaire et puis petit à petit ben voilà on se comprend **et ils arrivent à eux EUX à s'exprimer/***

Cet étayage est identique à celui observé par Bruner dans les interactions entre la mère et son bébé, à savoir un réglage minutieux du discours avec une focalisation qui permet d'établir une liaison entre un signe oral et une chose, ce que Bruner nomme le principe de l'acquisition référentielle (2012 : 25 et 80). A force de réinvestir le vocabulaire à chaque leçon, dans différentes activités ou jeux, l'enfant va pouvoir se l'approprier et l'employer à son tour. F4 rapporte recourir à la ritualisation à cette fin : « *chaque Début de cours il y a un rituel\ alors au début de l'année c'est le thème des salutations/ après ça peut être le rituel de: comment je suis habillé aujourd'hui* ».

L'importance du réinvestissement (qui est une stratégie d'enseignement et qui, comme le langage gestuel, caractéristique de la pédagogie du français langue étrangère ou seconde) est soulignée par Birot, enseignante d'école maternelle à Mulhouse et auteure d'un petit didacticiel sur l'enseignement du français aux élèves non-francophones en éducation prioritaire[80]. On y lit que la multiplicité des situations et des supports « *par la fréquence des interactions et par un étayage systématique* [permet à l'enfant] *de commencer à produire des noms seuls et seulement après des verbes à l'impératif ou à l'infinitif, puis des pseudo phrases* » (non daté : 12). Cette multiplicité des supports recommandée dans le programme 2015 de l'EM (p. 7) est pratiquée aussi par F4.

4.3 La pédagogie de l'image

L'image offre un support complémentaire au repérage du vocabulaire découvert lors de la manipulation d'objets. Elle permet aussi de travailler la catégorisation. L'imagier monolingue, par exemple du Père Castor, dont le succès ne s'est pas démenti depuis les années 1930, est l'outil de prédilection de l'école maternelle. Il permet notamment de développer le champ lexical et la catégorisation. Pour les élèves allophones, l'imagier bilingue ou plurilingue permet de relier L1 et

80 Birot, Sylvie, *Apprendre à parler le français en petite section pour des enfants non francophones en éducation prioritaire,* non daté. http://www.crdp-strasbourg.fr/maternelle/dom_act/dom_langage/documents/apprendre1.pdf, consulté le 17 juillet 2015.

L2 puisque deux langues minimum sont proposées à l'observation et à la nominalisation des objets. En délimitant la place de chaque langue dans l'espace de la page, l'imagier plurilingue joue de la proximité entre les langues pour faciliter le passage et la réflexion d'une langue à l'autre (Perregaux, 2009 : 77).

> *E1 : donc cette affaire d'imagier on l'a beaucoup utilisée pour euh travailler le lexique à l'école maternelle*
>
> E*4 : c'est des fois bien agréable d'utiliser euh l'imagier en français et en turc*

E4, qui enseigne en moyenne section, a un usage bilatéral de l'imagier dans une démarche interculturelle qui associe la pédagogie à l'échange. Celle-ci consiste à échanger du lexique français, apporté par E4, avec du lexique en L1, apporté par les élèves. E4 part du principe que les langues étaient de fait présentes dans la classe, elles servent de support d'enseignement :

> *E4 : j'étais au coin cuisine avec euh euh les élèves et où euh j'essayais de travailler le lexique en français et je demandais euh + à mes élèves ce que c'était + enfin ce que c'était + enfin je crois que je montrais une poire et puis euh il y a cet élève qui me dit euh ah + armut/ bon + donc il a fallu que je vérifie si armut ça voulait bien dire poire/ + et puis une fois que j'ai pu euh + comment dire + que d'autres élèves ont validé la chose en disant que c'était bien une poire + bien moi j'ai appris que c'était armut et puis j'ai appris à l'élève que armut c'était aussi poire*\

Comme l'écrit Boisseau, « *pour les enfants d'origine étrangère, le feuilletage d'un imagier entre adulte et enfant leur permet d'apprendre à nommer ou de montrer qu'ils savent le faire* » (2005 : 210). Lorsqu'ils savent le faire en français, même si le mot est estropié, il peut être compris grâce à l'image. Lorsque l'enfant nomme le mot en L1, l'affaire est plus problématique si cette dernière est inconnue de l'enseignant. Il doit alors vérifier que l'élève a proposé la bonne traduction, ce dont il s'assure auprès d'autres élèves plus âgés :

> *E4 :c'est arrivé euh que j'aille + pêcher dans d'autres classes euh chez d'autres élèves euh chez des grands que je savais + euh je veux pas dire experts mais en tous cas + pour lesquels je savais qui maîtrisaient BIEN la langue turque par exemple + ça m'est arrivé d'aller les chercher pour demander euh quelques éclaircissements*\

Ce qui pourrait paraître pour du scepticisme envers la réponse apportée par l'enfant relève, à notre avis, d'une nécessité pédagogique qui consiste à vérifier par la triangulation (auprès d'autres élèves) que l'enfant a fourni le mot adéquat dans sa langue. Il importe que l'enseignant, qui cherche à enrichir son répertoire linguistique, puisse réinvestir ce lexique en L1 en toute certitude d'exactitude puisse que, d'une part, il enrichit le répertoire linguistique de la classe, et d'autre part, il sera amené

à le réutiliser avec d'autres classes.

Outre l'imagier, l'album est le support favori de l'école maternelle car il initie à la narrativité tout en introduisant des éléments syntaxiques plus structurés que le simple mot-phrase. Il permet de faire le lien entre les éléments introduits par un contexte fictionnel et la réalité :

> *F3 : je raconte une histoire ils sont tous devant moi et c'est moi qui raconte et puis je leur montre des images je LIS le texte et après je montre l'image ++ ou après ben si c'est un livre d'image si euh enfin si comme ce matin je racontais le loup (bouge sa chaise) il est là le loup (se lève et va chercher le livre) c'est une activité que j'avais faite l'année passée + (revient avec le livre) c'est vraiment une chose toute simple hein c'est je mets mon nez et puis après j'avais photocopié des cartes ils devaient les mettre dans l'ordre et puis ils devaient dire ben je mets mon NEZ/ je mets mon OEIL/ je mets mon autre OEIL/ je mets mes orTEILS/ ben toute une série comme ça je mets ma DENT je mets mon autre DENT je mets ma TETE ma serVIETTE et puis ahahahah donc et je mange ma carotte/ voilà\ vous voyez c'est un livre/ tout simple mais qui a déjà bien beaucoup de vocabulaire parce que le NEZ après j'ai fait ce matin on a fait les gestes enfin il a mis son nez où est votre nez/ où sont vos yeux les oreilles/ voilà je xx comme ça*

Cette séquence pédagogique très complète où E3 montre le repérage référentiel à faire entre mots sons, images et parties du corps, où elle invite les élèves à reconstruire les séquences narratives, est un classique dans la pédagogie du langage à l'école maternelle où la littérature jeunesse est entrée de plain pied.

4.3.1 Divergence sur l'usage de l'album

L'album jeunesse, évoqué comme un outil courant pour la plupart de nos locuteurs, n'est toutefois plus celui que privilégie E3. Rappelons-nous que E3 dit avoir des classes composées d'enfants de deux-trois ans non francophones et d'enfants qui n'auraient pas encore appris à parler.

> *E3 : alors **on** se dépêche dans le premier mois de donner les premiers mots le oui le non exprimer les besoins les plus urgents [...] **on** essaye de les rassurer en s'adaptant au non verbal pour qu'à UN moment ils puissent arriver au verbal avec suffisamment de confiance pour que ben pour oser le mot pour oser le mot phrase pour oser la phrase/ [...] **j'**essaye après + avec les gestes ou autre + **on** essaye de se comprendre par le geste et après seulement **je** vais reformuler et LA + **on** peut arriver à tirer un mot ou un mot-phrase*

Selon E3, les étapes de la socialisation en français sont les suivantes : 1. créer un climat de confiance, *« les sécuriser »*, 2. transmettre les premiers mots qui servent à exprimer les besoins notamment corporels , 3. entrer en communication par divers moyens non-verbaux, 4. reformuler, 5. *« tirer un mot »*, expression que nous comprenons dans le sens de « soutirer un mot en français » et qui réfère à ce que Boisseau norme la « forme infra-syntaxique » (2005 : 10).

Dans l'extrait ci-dessus, le glissement de la troisième personne (avec le « on » représentant l'équipe pédagogique) à la première personne (référant l'enseignante) puis au retour à la troisième personne montre que la socialisation est un cheminement collectif, mais que le déclenchement du mot advient par l'effort de l'enseignante suite à un long processus dont les prérequis s'appuient sur une attitude qui n'est pas sans rappeler le concept rogerien de l'attention portée sur la personne, lequel repose sur trois attitudes : l'authenticité, l'attention et l'empathie - (Young, 2013 : 205). Nous l'avons vu, E3 a, au nom de l'attention et de l'empathie, revisité ses acquis et ses représentations et abandonné des gestes professionnels inadaptés *: « bien refaire répéter à bien refaire articuler et je me suis rendue compte que quelque part c'est une exigence très forte pour des petits bouts de deux-trois ans ».*

Concernant la littérature, voici ce qu'elle en dit :

> *E3 : avant je travaillais beaucoup la littérature [...] et cette année/ j'ai fait les choses TRES carrés TRES scolaires mais par CONtre/ avec de BEAUX supports/ voilà/ et je me suis rendue compte/ qu'ils apprenaient MIEUX la langue parce que DANS la littérature il y a QUAND même une partie d'imagination il y a une partie voyages et MOI mes élèves sont non francophones mais ça va plus loin que non francophones chez + certains ne parlent pas non plus dans leur langue* ***n'ont pas d'image mentale dans la langue étrangère****/ nous/ on a des mamans nous + ça fait trois quatre ans on a par exemple des enfants qui arrivent et qui puipuitent à qui on a pas appris à parler du tout donc la bouche n'est pas + musclée donc + c'est AUssi des enfants par exEMple + qui ont un regard + qui ont un regard + un peu vide la langue qui pend et c'est vrai que moi quand j'arrive avec ma littérature/ je suis à MILLE lieux d'eux je suis à MILLE lieux d'eux*

Nous recueillons ici plusieurs informations qui n'apparaissent pas dans les rapports de l'EN : tout d'abord nous relevons une description d'enfants qui ne sont pas familiarisés avec le langage : les termes employés *(regard vide, bouche non musclée*) laissent à penser qu'ils ont vécu peu d'interactions avec des adultes, qu'ils n'ont pas bénéficié de stimulation suffisante par le regard ou par le langage adressé (Bruner, 2012), qu'une carence communicative n'a pas permis de stimuler la parole (*qui puipuitent* – néologisme crée par E3 ?) donc de développer le langage oral, ni de créer un imaginaire mental.

L'expression « *dans la langue étrangère* » pourrait être comprise de deux manières : soit il s'agit de la langue étrangère pour les enfants (du français) et l'énoncé de E3 signifie que les enfants décrits, face à l'impossibilité de s'exprimer en français, adoptent un comportement et des attitudes d'enfants dépourvus de langage. Soit la langue étrangère est la L1 et ces enfants n'ont pas encore acquis les premiers éléments du langage. Le terme « langue étrangère », que E3 aurait pu remplacer par « langue maternelle » pour prévenir toute ambiguïté, est peut-être utilisé pour renforcer le sentiment

d'étrangeté face à cette nouvelle catégorie d'élèves, pour qui en effet, l'imaginaire du livre jeunesse est prématuré.

Afin de conférer une légitimité aux propos de E3, nous tenons à mettre en parallèle ce témoignage de E3 avec deux exemples fournis par E2 à propos d'enfants (francophones) de CP (1) en incapacité de résumer une histoire à thème récurrent, et à propos d'enfants de maternelle (2) incapables d'inférer à partir d'éléments de la vie quotidienne :

> *(1) E2 : [la maîtresse] s'arrêtait elle demande le résumé + déjà + pour résumer + les enfants ont beaucoup de mal\ les chevreaux on les avait montré en photo mais en en photo mais ils avaient beaucoup de mal ils avaient beaucoup de mal à résumer et à se projeter + alors que ça allait euh + dès la deuxième fois on savait que ça de que ça redevenait sept il y a en avait sept donc ils venaient sept fois + rien\ et ces cinq enfants de classe de cp qui étaient de la même classe de cp et je me dis mais + qu'est-ce qu'ils peuvent comprendre quand la maîtresse parle/ puisque déjà une histoire SIMPLE + une histoire qui semblait SIMPLE + REDONDANTE + ils étaient déjà à l'ouest/*
>
> *(2) E2 : quand on voit une photo avec un monsieur avec une valise devant un + devant un + bâtiment où il y a des trains\ pour nous c'est simple le bâtiment c'est la gare\ pour des enfants de trois ans ils font déjà pas cette inférence-là ils ont pas l'image mentale déjà ils connaissent pas la gare voilà*

Au-delà de la problématique langagière, nous voyons transparaître celle de l'écart entre la culture endogène et la culture des enfants issus de familles allophones qui ont des habitus et des références socio-culturels différents. A cela, s'ajoute l'écart existant entre les attendus de E2 (qui estime que tous les enfants ont déjà vu une gare) et les connaissances en cours d'acquisition des enfants. C'est cet écart qui contraint E3 à s'éloigner des recommandations officielles (recours à l'album jeunesse, aux contes traditionnels, etc.) pour développer une pédagogie sur mesure, l'EN n'ayant rien prévu de concret pour ces enfants-là, comme le confirme E1 :

> *E1 : [...] dire euh que on fait des choses très + spécifiques pour ce profil d'élèves-là hein pour ces élèves/* ***et ben je vais vous dire non en tous cas c'est pas prévu dans les programmes*** *en tous cas c'est pas euh il y a pas de pédagogie spécifique euh pour eux*

4.4 L'enfant, acteur de son apprentissage

En complément de toutes ces pratiques qui relèvent d'un apprentissage théorique, Boisseau recommande de mettre le langage en action pour mettre en contexte situationnel vécu le vocabulaire livresque (2005 : 209). E3 insiste en effet sur l'importance des situations vécues :

> *E3 : alors par CONtre du COUp on a mis des BELLES images dans la classe mais + des*

images avec TOUS les objets du quotidien et puis ben on a fait de la cuisi:ne on a on a touché: on a goûté: on a on été plus acteurs mais sur des choses TRES simples/ et là/ JE me suis rendue compte que + ben du coup voilà + j'ai un meilleur niveau + cette année + j'ai un meilleur niveau en langage\ [...] en faisant du répétitif en faisant du quotidien/ on a PAS rêvé beaucoup/ mais on était dans le concret/

Nous relevons l'insistance de E3 sur le choix de « belles » images pour compenser l'abandon des albums. L'aspect esthétique est souligné également Birot à propos des objets : « *J'ai constaté que plus les objets sont beaux et mieux les enfants les mémorisent* » (op.cit : 10). Nous notons aussi le thème de la nourriture qui, d'après Boisseau, « a le pouvoir magique de faire parler les enfants » (op-cit : 20) et le rapport mis en exergue par l'affichage des images dans des lieux (la cuisine) où la situation s'ancre, à la fois dans le vécu, et dans la représentation photographique.
Dans l'exemple fourni par E3, nous voyons combien il importe de rendre l'enfant actif par son apprentissage en bougeant, touchant, agissant, mobilisant ainsi les facultés motrices dont Boisseau a montré qu'elles contribuaient à renforcer l'acquisition langagière.

F4 déclare également recourir aux jeux, à la manipulation de dés, pions, cartes pour stimuler la parole :

F4 : alors le jeu [...] je leur fais une démonstration avant euh et puis au DEbut les trois quatre premiers machins euh jeux c'est bien sûr peut-être un peu dur mais après et puis euh s'ils posent pas la question c'est pas grave\ il dit il montre euh il montre euh ça il dit grenouille rouge/ on s'en fout/ après c'est au suivant/ là celui qui a la CARte et ben il va poser au milieu/ voilà ça c'était mais avec avec cette classe que j'ai eue aujourd'hui il a pas posé la question à côté\ c'était euh QUI A/ [...] deux gre- deux grenouilles rouges/ et puis s'il y arrive pas c'est moi qui vais le dire ou un AUtre qui PEUT l'aider/ voilà\ (range les pions)

Le vocabulaire familier de F4, le rythme acéré de son énoncé montre la spontanéité avec laquelle elle s'exprime. Nous pouvons supposer que la liberté de parole qu'elle s'accorde est aussi accordée aux élèves, avec une même tolérance envers leur incapacité ou leurs difficultés à s'exprimer :

F4 : [...] je force pas [la répétition] non non\ par CONtre le jour où il va où il va répéter et ben je vais être super conTENte/ et puis il va le voir/ donc ça va ça va l'encourager/ mais non\ je force pas la répétition non\ surtout au début\ c'est quelque chose qui doit venir voilà/ il faut que ce soit une ENvie aussi/

F4 insiste sur l'attitude encourageante qu'elle adopte, le contentement exprimé, qui sont des attitudes reconnues par Boisseau comme étant des puissants moteurs pour l'apprivoisement progressif par la parole. Le secret de la réussite de la conversation repose, pour Boisseau, sur la capacité de l'adulte de s'inscrire parfaitement dans l'instant (op. cit. : 27).

4.5 L'usage des L1 par les enseignants

Nous avons vu avec E3 que c'est une fois les représentations personnelles modifiées que les gestes professionnels peuvent se diversifier. C'est ce que dit aussi E1 :

> *tant qu'on n'a pas acquis cette posture enseignante et ce regard + sur l'élève sur sa culture familiale et ben y + n'importe quel acte pédagogique à mon avis ne sera pas efficient \ [...] le reste + j'ai envie de vous dire + c'est de la technique*

E3 et E4 ont donc fait le choix d'apprendre auprès de leurs élèves et ou des parents quelques rudiments d'arabe et de turc pour aider les élèves lorsque les difficultés de compréhension du français semblent trop handicapantes. F3 et F4 disent également ne pas répugner à recourir aux langues qu'elles connaissent pour permettre à l'enfant de les comprendre.

> *F3 : des fois je leur parle dans d'autres langues là j'ai une petite espagnole où elle est toute perdue: elle est + tout le temps euh collée à moi: puis je lui explique une fois en français* ***quand je vois qu'elle comprend pas je lui explique en espagnol (petit rire) quand je vois que ça va vraiment pas alors je lui parle en espagnol à ce moment-là/*** *[...] et puis après petit à petit* ***ça repart*** *puis voilà* ***ben: petit à petit ben ils: s'y font*** ***et puis ils commencent à parler français***

Le détour par la L1 permet de créer le climat de confiance qui relance l'enfant *(« ça repart »*) dans les activités devenues impossibles à accomplir pour cause d'incompréhension du français. Auger citant Cummins montre que les enfants qui abandonnent leur L1 voient leur base conceptuelle et personnelle minée (op.cit : 34). On voit l'effet inverse s'amorcer dans le témoignage de F3 où l'impact de l'usage de la L1 par l'enseignante affecte positivement l'enfant.

E3 et F3 utilisent la L1 des élèves dans une fonction classique de traduction pour arriver à communiquer de façon fonctionnelle (permettre aux enfants d'exprimer leurs besoins corporels notamment). En tant que langue des émotions, c'est dans celle-ci que les enfants s'expriment, quand ils pleurent (E1), ou quand ils sont en colère : « *chacun reprend sa langue et crie très fort dans sa langue* » (E3).

> *E3 :* ***je sais dire*** *repas maman arrive assieds-toi bon ben voilà + pour aller aux toilettes/ c'est vraiment les les les quelques maman arrive bientôt enfin ces mots qui à un moment* ***peuvent apaiser*** *+ ou bien alors quand on dit ben on va tous s'asseoir et qu'il y en a un qui y est là et qui n'a pas compris/ ça me permet aussi à un moment de* ***le réinsérer dans le groupe*** *quoi va t'asseoir + et il comprend tout de suite quoi il est pas en enfin voilà j'****utiliserais les deux langues à ce moment-là/***

Nous remarquons que E3, comme F3, n'emploie pas la L1 seule mais en binôme avec le français, le

but étant de marquer la légitimation des L1 par rapport au français dans la relation communicative. Comme elle explique ci-après, ignorer la L1 de petits enfants équivaut à manifester du rejet envers l'enfant. Par conséquent accueillir la L1 c'est accueillir l'enfant dans son identité intrinsèque.

> *E3 : je peux dire assieds-toi + je peux le dire en turc mais je le dis tout de suite en français derrière/ ou alors je peux le dire en premier en français/ et ensuite en turc/* ***qu'à un moment on soit pas dans deux mondes éloignés****/ moi le but c'est qu'ils arrivent à cette langue française et à un moment* ***je trouve qu'on n'a pas à rejeter la langue maternelle***

Ces trois fonction des langues (accueil, apaisement, intégration) s'inscrivent dans un modèle de transition, à savoir que l'enseignant a recours à la langue vernaculaire des enfants pour arriver progressivement à l'expression de l'élève en langue majoritaire (Dabène, 1994). Elles sont utilisées à des fins affectives (pour sécuriser) et sociales (pour intégrer), (Dompmartin-Normand, 2011 : 163). Le témoignage de F4 vient confirmer la fonction accueillante et sécurisante des L1:

> *F4 : [...] quand je vois qu'il y a une gêne chez un enfant par rapport à sa langue mater- ou paternelle ben* ***j'insiste vraiment*** *pour que: au fur à mesure des cours pour que ben* ***pour qu'il y ait une place*** ***un peu plus grande pour cette langue pour qu'ils se sentent à l'aise quoi\ [...]*** *je dis tiens euh moi par exemple euh moi je sais dire bonjour euh en espagnol je sais le dire en italien et toi tu sais le dire en quelle langue\ et puis au fait euh et toi euh comment comment on dit ça chez toi où: voilà ça peut tomber au milieu du cours comme ça hein\ c'est: c'est juste euh*

D'après F4, tous les enfants ne se sentent pas suffisamment en sécurité pour oser s'exprimer en L1. Notons l'abaissement de sa voix lorsqu'elle évoque la place qu'elle fait à la L1, marquant ainsi, selon nous, l'identification à l'enfant en position de fragilité.

4.5.1 Point de vue franc-comtois

La gêne de certains enfants à s'exprimer en L1 est aussi soulignée par E1 qui explique les raisons de cette défiance, dans le cadre scolaire :

> *E1 : alors* ***moi j'ai pu remarquer*** *+ alors là aussi c'est du déclaratif hein ce que je vais dire là +* ***j'ai remarqué*** *que ++* ***quand vous allez dans une école*** *+ les enfants vont parler turc comme par exemple dans la cour euh h quand ils sont à l'école maternelle les* ***petits quand ils sont dans les coins garage et cetera ils se vont parler + on va dire turc euh*** *+ entre eux +* ***mais ne s'autorisent pas à parler turc à l'enseignant***

Dans cet énoncé, E1 use de différents statuts énonciatifs réalisés par les pronoms *je, vous, on.* Le premier réfère à son statut d'IEN dans l'exercice de sa fonction, le second indique la généralisation de son constat, le troisième marque la modalisation : E1 prend de la distance vis-à-vis de son

énoncé : est-ce en lien avec le propos, la langue turque parlée dans la classe qui pose problème? Si la cour est un lieu de liberté, le coin garage est sous le contrôle de l'enseignant et la présence du turc peut porter préjudice à l'obligation scolaire d'enseigner la langue française. Notons aussi le marqueur d'hésitation *euh* suivi d'une reprise de souffle eux-mêmes suivis de marqueurs d'autocorrection (*les enfants* deviennent *ils* puis *les petits*) et enfin la double modalisation par le futur (*ils vont se parler*) et « *on va dire* ». Le sous-discours pourrait être : « *les enfants vont se parler* » – hésitation - reprise de souffle, je vérifie qu'il s'agit bien de l'école maternelle, donc ce sont des petits, donc c'est autorisé, je reprends mon énoncé mais je suis un peu gênée de le dire, « *on va dire turc »,* j'affine mon propos « *entre eux* ». La fin de la phrase est en revanche sous forme assertive, dans la sécurité d'un énoncé qui est conforme à ce qui doit être dans l'EN. C'est la suite de l'énoncé qui va nous apporter la raison possible de cette non-autorisation intériorisée de ne pas parler la L1 avec l'enseignant.

> *Int : peut-être parce que l'enseignant* ***ne les a pas autorisé***
> *E1 : et puis parce que oui et puis parce que aussi euh + si vous voulez* ***le français est + une langue un peu sacralisée*** *++ et que le français c'est la langue DE l'école et que le français représente et que* ***l'enseignant représente ça*** *+ je crois qu'il y a quelque chose de ça*
> *Int : donc il sait déjà/ en tout cas l'enfant a l'air de savoir que ++ sa langue maternelle n'est pas* ***autorisée*** *comme langue de communication avec son enseignante par exemple/*
> *E1 : oui ou en tous cas qu'elle est est + + alors je crois que c'est c'est ce qui se passe dans la tête de l'enfant c'est pas tout à fait ça + c'est pas que la langue* ***n'est pas autorisée c'est que l'enfant ne s'y autorise pas + parce que dans cette espèce de chapelle qu'est l'école+ il y a une langue officielle qu'est le français***
> *Int : oui mais pour qu'il s'y autorise pas c'est qu'il y a un message qu'il n'a pas reçu/*
> *E1 : alors c****'est un message mais c'est un message implicite***
> *Int : voilà alors comment il fait/*
> *E1 :* ***je pense que c'est un message implicite oui***

Nous convenons avoir particulièrement orienté la réponse de E1 en utilisant deux fois le verbe « autoriser » ce qui a invité E1 à le reprendre. Il n'en reste pas moins que son discours souligne l'hégémonie du français, *langue un peu sacralisée*, (litote), qui est suffisamment puissante pour pénétrer toutes les couches du corps social et atteindre les enfants au point de ne pas risquer oser la L1 avec l'enseignante. Il est vrai que dans le cas des élèves nouvellement arrivés, les parents doivent s'engager à signer le Contrat d'Accueil et d'Intégration qui les engage dans l'apprentissage du français (Klein, 2009 : 38). Quant aux familles anciennement arrivés en France ou dont un des parents est né en France, l'acculturation des uns et la scolarisation des autres les aura imprégnés de cette hégémonie du français.

Les propos de E4 vont dans le même sens que ceux de E1. Ses élèves utilisent la L1 lorsqu'il les sollicite, durant des activités apparemment assimilables à une approche d'éveil aux langues : compter en arabe puis en espagnol, etc., découvrir le lexique en L1 et L2 dans le coin cuisine. Mais le recours aux L1 semble aussi très réglementé. Lors du premier entretien de E4, en juillet 2014, avait répondu à la question suivante :

> *Int : comment faites-vous quand une consigne n'est pas comprise/*
> *E4 : je répète j**e demande à un camarade qui maîtrise le français**\ en début d'année c'est difficile de savoir si la langue est comprise ou pas **si j'utilise trop l'autre langue le risque serait de faire entrer trop l'autre langue dans l'école au détriment du français***

N'ayant pas reposé la même question lors du second entretien avec E4, nous ne pouvons pas savoir si sa position a évolué. Restant sur cette première énonciation, nous avons l'aveu d'une régulation de la présence des L1 qui restent perçues comme une menace pour le français, ce que Varro avait déjà noté en 1990 (Perregaux, 2004). Il semble évident pour E4 que les L1 ont leur place dans l'école en tant qu'éléments identitaires des enfants et comme marques du lien avec les familles : « *si on veut être logique dans la continuité entre les familles et l'école on doit être capable de met un peu de famille dans l'école via la langue maternelle* » (E4, extrait du premier entretien). Mais ceci ne doit pas se faire au détriment du français. Si E4 voit dans l'autorisation aux enfants à parler leurs langues « *un signe de reconnaissance »,* il ajoute *« qu'**il faut faire attention** que ça devienne pas un élément de stigmatisation et si en plus on le fait en anglais et en allemand **ça met tout le monde sur un pied d'égalité et ça ne stigmatise personne** »* (E4, extrait du premier entretien). Il y a donc un dosage à trouver entre les L1 et les langues étrangères scolairement admises, l'anglais et l'allemand, qui figurent parmi les huit langues pouvant être enseignées en primaire[81].

E4 fait ainsi d'une pierre deux coups : il valorise ses élèves en les sollicitant en L1, partant il sensibilise l'ensemble de la classe à la diversité linguistique en incluant les langues étrangères enseignées ultérieurement. Ceci lui permet de diluer les L1 dans un package linguistique et d'éviter tout risque de blessures (sens originel du mot stigmate). Il évite de s'écarter du principe républicain égalitaire, qui veut que tout citoyen, quelle que soit son origine, soit égal devant la loi : la différence ne doit donc pas être perceptible et ne générer aucun risque d'accusation par les parents ou les collègues. Le respect des termes de la Loi française et l'innovation pédagogique implique pour E4 qu'il y a un équilibre à atteindre dans l'usage des langues, à doser avec précaution.

81 et pour lesquelles les élèves doivent atteindre le niveau à l'issue de l'école primaire, source : www.eduscol.education.fr, consulté le 15.07.2015.

E4 ne fait pas mention d'échanges linguistiques en L1 entre élèves ou de phénomène d'alternance codique qui indiqueraient que les élèves recourent aux L1. Selon E3, il n'y en a pas non plus.

Int : e*st-ce que + un petit turc donc qui va dire quelque chose en turc ce mot va être répété par un enfant/*
E3 : non
Int : ***ça n'arrive pas****/*
E3 : non
Int : donc chacun reste dans sa langue/
E3 : ***sur le temps scolaire*** *bon ben après + on est sur du deux ans à moins que ce soient des gamins de trois ans/ non honnêtement\ i****ls répètent pas les mots des autres non****\ non vous me le faites remarquer ils ne répètent pas les mots des autres*
Int : alors est-ce qui + entre eux + donc ils sont + pour faire un jeu ils parlent quelle langue/ comment est-ce qu'ils communiquent/
*E3 : ben après on peut communiquer par le non verbal/ ils vont se regarder ils vont se prêter les choses/ s****'il y a UNE langue c'est les quelques mots de français*** *les quelques donne tiens/ hein/* ***on est sur des mots simples aussi hein donne tiens non mais ça peut être maîtresse****/ là ils vont toucher ils vont vers l'autre mais ça peut être pas mal aussi sur du non-verbal/*
Int : et quand il y a des conflits comme il peut arriver dans n'importe quel groupe d'enfants alors/
E3 : ***chacun reprend sa langue et crie très fort dans sa langue*****

Ce propos confirme ceux de E1 et E4. Sans autorisation explicite de l'enseignant, les enfants ne communiquent pas en L1 durant le temps scolaire. Les langues ne s'échangent pas, le français est la langue véhiculaire dominante. Ce constat confirme celui de Hickey & Baker qui rapportent : *« quand la langue minoritaire est en contact avec une langue majoritaire prestigieuse, même si la langue minoritaire est officiellement celle du groupe, les enfants ont tendance à l'utiliser pour gagner l'approbation de leurs pairs et ce même en présence de locuteurs natifs de langue minoritaire.* » (Hickey, 2013 : 155). Nous y apportons une petite nuance : ce n'est pas tant l'approbation de leurs pairs que semblent chercher les élèves, mais la manifestation de leur obéissance à l'injonction institutionnelle.

Int : et tu penses que + [l'usage des L1 par les élèves est] même interdit + dans les autres classes/
E4 : je pense que c'est plus franchement interdit/ + je pense que c'est ***TA- cite****/*
Int : c'est-à-dire que c'est pas dit mais l'interdit est pos-
E4 :ouais je pense moi je le sens comme ça mais euh c'est peut-être aussi euh euh tacite et l'interdit est peut-être aussi posé même dans la tête des élèves euh ***c'est pas forcément les enseignants qui l'auront mis***
Int : alors c'est qui/
E4 : PEUT-ETRE LA SOCIETE EN GENERAL ET PEUT-ETRE LES PARENTS/ on en sait rien/ mais + je me souviens + je t'ai déjà donné cet exemple de de du du du + du coup du toboggan euh
Int : ah non tu m'avais pas donné l'exemple du toboggan
E4 : ouais mais je faisais parce que je l'associe au toboggan parce que les eux les é- les

> *élèves attendaient pour aller au toboggan e**t il y en a un qui vient vers moi en disant maître il a dit euh il a dit quelque chose en arabe**\ + je pense qu'il attendait que je dise oh ben c'est pas bien il faut pas\ et j'avais dit ah bon/ qu'est -ce qu'il a dit en arabe/ voilà\ et puis on a essayé d'échanger sur cette question-là*

L'anecdote rapportée par E4 est suffisamment évocatrice pour être baptisée « le coup du toboggan » et évoque un fait de délation qui n'est pas sans faire écho à l'interdit rapporté par Dahoun évoquant son enfance en Algérie dans les années 1950 : « *Il était d'ailleurs interdit de parler l'arabe et de cracher par terre »* (Dahoun, 1995 : 36). L'interdit est donc à l'état latent au niveau des enseignants mais il est suffisamment présent pour faire l'objet d'une dénonciation par un enfant.

4.5.2 Point de vue jurassien

Les pratiques sont sensiblement différentes dans le Jura, du moins pour ce qui concerne l'usage des L1 par les enfants. Dans la classe de F3, les élèves parlent librement leurs langues, Elle adore (sic) mais elle les rappelle à l'ordre lorsque la L1 est trop envahissante, tout en explicitant les raisons de ce recadrage. C'est de façon tout à fait naturelle et décomplexée qu'elle répond à notre question :

> *Int : et puis quel est votre regard d'enseignante qui êtes censée enseigner la langue française/*
> *F3 :* ***(rires)*** *euh il y a beaucoup d'enfants des fois ben quand ils sont euh ben l'année passée j'avais beaucoup d'albanais alors ça parle un petit peu albanais dans cette classe* ***alors je dis écoutez ma foi à l'école on apprend le: français****/ ceux qui savaient bien le français et qui étaient albanais alors* ***je leur dis tu parles en en français/ parce que sinon elle va jamais apprendre le français/ et puis sinon vous allez parler en albanais tout le temps***

F3 fait précéder sa réponse d'un rire franc marqueur de son aisance, réponse dans laquelle elle alterne passé et présent, ce dernier renvoyant à la situation d'énonciation en contexte scolaire.
Pour F3, le rôle de l'enseignante tout comme celui de l'élève, est d'apprendre le français à l'école. Ce propos fait écho à la distinction faite par Cabrejo-Parra entre le rôle de la famille et celui de l'école : la langue de la famille ne s'enseigne pas, elle se transmet (2010). F3 dit aussi à ses élèves que le français est une langue qui s'apprend, ce qui n'est pas le cas de la L1 (qui se transmet). Elle recadre donc ses élèves avec des termes clairs qui n'interdisent pas la L1 mais qui la limitent. Rappelons-nous aussi que F3 nous a dit qu'elle n'avait pas d'enfants mutiques, ce qui n'est pas le cas de E3 et E4. Nous pouvons donc affirmer que sa souplesse vis-à-vis des L1 permet aux enfants de s'exprimer avec une certaine liberté en L1 et partant, ne bloque pas la parole en français.

Les propos de F4 complètent notre analyse sur la liberté linguistique dont font preuve les jeunes jurassiens. F4 constate des phénomènes d'alternance codique entre élèves durant les temps libres :

F4 : quand on regarde dans dans dans dans une ouais dans la population d'immigrés euh si on regarde ils ont ***LA vie à l'école/ c'est quand même assez segmenté aussi/*** *ils ont* ***LA vie à l'école où on parle le françai****s/ la vie à la maison où on parle UNE ou des fois DEUX langues hein/ la vie avec les copains où ils vont soit parler soit ils auront les copains du même pays qu'eux donc ils parleront la même langue* ***et puis DEdans va se mélanger le français hein****/ comme les suisses allemands et puis les romands hein/ c'est pareil un suisse allemand le jura bernois*[82]*/ il parle les deux langues/ le suisse allemand et le français/ et dans une conversation/ il peut TRES bien commencer une conversation EN allemand et la finir en français ou mélanger les deux/ et puis après euh*
Int : c'est un phénomène que vous observez dans vos classes/
F4 : ouais\ ouais ouais ouais ***quand ils sont ensemble les enfants les enfants de même de même euh même + région enfin pays on va dire hein/ même langue/ et ben SOUvent en cours de récréation c'est ce que j'entends***
Int : en récréation/ pas dans la classe/
F4 : ***en récréation pas dans la classe\ la classe c'est le français hein/***
Int : hm
F4 : donc mais en récréation j'entends ils commencent dans une langue ***ils mélangent ils mélangent tout donc au fur et à mesure*** *donc ben voilà ça moi + pour moi je trouve pour moi que c'est une richesse pour eux* ***aPRÈS après ils auront plus d'efforts à faire par rapport à un autre qui aura qu'une seule langue***

Nous faisons le même constat qu'en Franche-Comté : s'il n'y a pas de sollicitation de la part de F4, les élèves s'expriment en français. F4 semble donc plus autoritaire sur ce point que F3 qui doit recadrer ses élèves et les inviter à permuter la L1 avec le français. A la décharge de F4, nous supposons qu'elle est catégorisée scolairement comme la spécialiste des cours d'appui en français, par conséquent son titre et sa fonction lui confèrent une autorité qui entoure sa personne. Nous entendons néanmoins dans son discours qu'il y a des lieux distincts selon les langues : les L1 sont parlées à la maison (nous ne savons rien des usages précis dans ce cadre), dans les espaces scolaires de liberté, tels la cour de récréation, où l'alternance codique est de mise.

Nous émettons l'hypothèse que la limitation volontaire de la L1 par F3 est motivée par une volonté professionnelle de fournir le maximum de conditions d'imprégnation de la langue française à tous les élèves, afin qu'ils aient le même temps d'exposition au français dans l'espace scolaire.

4.6 L'obsession du bain de langue

82 Pour comprendre cet énoncé, il faut savoir que le Jura suisse est divisé en deux depuis la création du canton du Jura en 1979 : une partie majoritaire dépend de la République et Canton du Jura et une partie minoritaire, aussi francophone, dépend du Canton de Berne qui est germanophone. Dans la partie francophone du Canton du Berne (c'est ainsi que l'on désigne officiellement cette partie du canton, le reste du canton étant germanophone, avec une exception pour la ville de Bienne/Biel qui bilingue), on compte plus de locuteurs germanophones s'exprimant en jura bernois (dialecte différent du bernois) que dans le Canton du Jura. Ce phénomène s'explique historiquement : lors du référendum de 1978 demandant aux Jurassiens s'ils souhaitaient devenir un canton indépendant, les habitants du Sud du Jura ont souhaité rester rattachés au Canton de Berne, les autres ont voté pour l'indépendance et l'ont obtenue. C'est ainsi que le Canton du Jura a pu naître officiellement en 1979.

Dès lors que les fonctions de la famille et de l'école sont séparées, la famille transmet, l'école enseigne, nous nous demandons en quoi la L1 serait-elle gênante lorsqu'elle est parlée durant les activités scolaires ? Nous pensons que l'école a un discours contradictoire : elle doit, d'une part, enseigner le français selon des méthodes pédagogiques et des gestes professionnels, mais d'autre part, elle s'appuie sur la croyance (en vigueur chez les enseignants jurassiens et chez nombre d'enseignants français formés au concept du bain de langage) qu'une partie du travail d'acquisition du français se fait seule, par le biais dudit bain de la langue. Nous entendons par « bain de langage » une immersion totale dans la langue, immersion qui ne relève donc pas d'un acte pédagogique.

C'est pourquoi, une personne tolérante et empathique envers ses élèves allophones (n'oublions pas qu'elle fut aussi une élève allophone) comme F3 ne peut admettre plus d'un certain quota de L1 en classe. Au-delà les conditions favorisant le bain de langue ne sont plus réunies, les temps d'exposition au français restant faibles dans la vie d'un jeune élève qui passe aussi beaucoup de temps en famille.

Les collègues de F3 qui travaillent dans les écoles situées dans les quartiers résidentiels de la ville, et qui ont deux ou trois élèves allophones par classe, n'ont pas le même problème : ils « *rentrent dans le bain* » tandis qu'elle a une majorité des élèves allophones. Dès lors, comme le précise F1, *« on peut plus compter sur ce bain »*. Nous produisons ci-dessous le discours de F1 qui sous-tend ce pré-construit :

> *on part un peu du comment dire du principe ou du concept qu'un enfant finalement à l'école enfantine euh +* ***il apprend la langue dans un bain****\ hein dans un bain de paroles dans un bain d'écrit enfin dans ce bain et puis que: le milieu le le bain lui permet: gentiment d'apprendre la langue et on lui laisse le temps/*

L'absence de bain de langue (nommé tel quel par les jurassiens alors que les français parlent de bain de langage[83] !) serait un facteur qui ne permettrait pas aux élèves allophones de s'approprier « *la langue de la cour de récréation* » (sic F2), ce qui expliquerait les réticences à laisser se déployer les L1 à plein rendement, car le bain de langue française durant le temps scolaire est relativement faible (dans l'esprit des enseignants).

Concernant ce concept du bain de langue, à propos duquel E4 dit lors du premier entretien avec lui « qu'il est mieux que rien », E1 est la seule, à l'exception des réserves de E4, à en démontrer les limites.

> *E1 : si vous enlevez les temps + de récréation si vous enlevez les temps + collectifs et si vous partez du principe que certains enfants ne parlent que la langue maternelle à la maison +* ***vous vous apercevrez que le temps auquel ils sont EXPOSES + à langue française + et le temps + durant lequel ils pratiquent cette langue + est très mince ***

83 Nous avons vu que dans les textes français, le langage est assimilé à la langue française.

Int : c'est ce qu'on appellerait le bain de langage c'est ça/
E1 : ben pour moi il y a deux choses si vous voulez à la fois il y a le ***il y a du bain de langage et il y a des temps d'apprentissage****\ +++ alors le bain de langage ben vous savez ce que c'est moi je connais bien l'école maternelle il y a une période il y a une trentaine d'années euh il y avait des des chercheurs hein en apprentissage de la langue qui disaient + vous le savez comme moi + qui disaient dans la mesure où vous* ***vous immergez un enfant dans un bain de langage il va apprendre + ben non\ il y a une fam-iliarisation mais c'est pas un vecteur d'apprentissage*** *hein donc euh + l'élève il va être dans un bain de langage en classe euh + lorsque l'enseignant va donner des consignes en collectif etc +* ***mais des temps d'apprentissage réel + où l'élève est réellement sollicité +*** ***c'est très court*** *+ hein si vous pensez que il y a vingt-cinq vingt-huit élèves dans une classe et cetera + donc il faut quand même aussi au au bout du compte prendre ça en compte et se dire que ces temps-là +* ***il y a les temps + les enfants sont exposés à la langue + et c'est ce que vous appelez le bain de langage + et puis il y a des temps qui sont vraiment des temps effectifs d'apprentissage + ils sont courts + ils sont courts*** *+ moi ça me renvoie au fait que les élèves ils sont drôlement fortiches/ + parce que la réalité c'est ça hein +++ la réalité c'est ça\ + alors après bien sûr il y a des élèves qui vont fréquenter un club sportif qui vont avoir des activités euh périscolaires + mais si on revient aux enfants de l'école euh maternelle + ça reste des des ces temps-là sont des temps très courts*

E1 distingue donc les temps d'exposition à la langue, qui permettent de se familiariser avec elle, des temps réels d'apprentissage. Il se pourrait donc que les raisons de limiter la L1 soient de favoriser les temps d'exposition à la langue française (les temps de bain de langue). Une enseignante qui croit à l'utilité du bain de langue va donc en toute logique mettre tout en œuvre pour en favoriser les conditions, et partant restreindre petit à petit l'usage de la L1 en vue de capitaliser les heures d'exposition au français. Malheureusement, Abdelilah-Bauer a constaté qu'il fallait un minimum de 2700 heures d'exposition à la L2 pour devenir bilingue à six ans, et ceci dans des conditions optimales, (cité par Grosjean, 2015, 87-88). Par conséquent, le temps scolaire d'exposition au français sera toujours insuffisant.

L'attachement au bain de langue, valorisé par E2, F1, F2, F3 pourrait aussi se comprendre par rapport au concept d'égalité soulevé par E4 :

E4 : il y a peut-être aussi cette vieille rengaine hein dont je te parlais qui est de dire euh ben on vient à l'école pour apprendre le français ***on va parler ensemble tout le temps*** *et puis euh c'est comme ça que ça va se faire/*
Int : ça part d'un bon principe/
E4 : oui mais tout le temps toujours/
Int : ah/ toujours/
E4 : oui oui oh moi j'en suis sûr ++ ouais ouais ouais ++ ***les enfants les enseignants (rire) qui traitent les enfants de manière EGAlitaire*** *je veux dire* ***c'est un bon principe*** *de ils veulent pas leur faire du mal/ tu vois/*

La notion de « traitement égalitaire » fait particulièrement sens en France, puisqu'elle est au cœur

des trois fondements républicains. Ce peut-être la clé supplémentaire qui permet de comprendre le fonctionnement des enseignants : si tout citoyen est égal devant la Loi française, dont la langue unique est le français, il revient aux enseignants de traiter de façon égale tous les enfants, « *sans distinction d'origine, de race ou de religion* » (art. 1, Constitution de la République française du 4 octobre 1958).

Nous pourrions cependant nous étonner que des enseignants jurassiens appliquent ce principe républicain. Ce serait ignorer la pluralité identitaire qui caractérise la République et Canton du Jura.

4.7 Intérêt modéré pour les activités d'éveil aux langues dans le Jura

Nous avons vu dans le chapitre II, Partie I, que la culture romande est adossée à la France. C'est aussi vrai du point de vue scolaire. Il suffit d'observer les fonds des médiathèques pédagogiques de Suisse romande pour s'en convaincre : 99 % des ouvrages sont édités en France. Les manuels des éditeurs français sont des outils de référence chez les enseignants jurassiens, F3 se réfère notamment au manuel *Dire, Lire, Écrire*[84], qui calque le programme française de l'école maternelle 2011, bien plus qu'au PER. Quant à F4, elle construit son enseignement sur le référentiel produit par le Cravie[85].

Cette attirance historique pour la culture et les valeurs françaises expliquerait-elle à elle seule l'usage très limité que les enseignants jurassiens[86] font du moyen d'enseignement EOLE[87] introduit dans l'école romande depuis 2003 ? Il n'existe pas d'étude publiée sur le sujet mais les cours de formation continue que nous dispensons auprès d'enseignants dans quatre cantons romands nous amènent à constater que cet outil est utilisé de façon très marginale. Lors de sa parution en 2003, une sensibilisation a été proposée dans le cadre de la formation continue, donc non obligatoire. Nous allons voir dans l'extrait de F1, qui est censé, en tant que conseiller pédagogique responsable de l'intégration, d'en promouvoir l'usage, n'en est pas un fin connaisseur.

> *F1 : alors il y a le il y a un comment dire dans le +++ je* ***sais plus comment je sais plus comment ça s'appelle eXACtement*** *mais on a euh des moyens d'enseignement qui ont été CREés qui s'appellent EOLE*
> *Int : oui*
> *F1 : vous connaissez EOLE hein*
> *Int : oui*

84 Neuchâtel : CIIP, 2011.
85 Nom du Casnav de l'Académie de Strasbourg : Centre de ressources d'Alsace Ville Intégration Ecole.
86 Cette réticence n'est pas une caractéristique des enseignants jurassiens mais s'applique à toute la Romandie.
87 Perregaux, Christiane (dir). *Education et ouverture aux langues de l'école*, CIIP : Neuchâtel, 2003.

F1 : ça me revient là maintenant et qui justement ***donnent des pistes des idées: aux enseignants pour euh pour faire vivre un peu ces cultures des enfants allophones qui viennent euh ++ oui + immigrer quoi ++***
Int : oui
F1 : et là il y a toutes sortes d'idées euh il y a plein d'idées: alors c'est: vrai: que les notamment je l'ai AUssi utilisé j'ai pratiqué ce genre de chose + c'est très intéressant c'est très chouette ***mais c'est vrai que ça fait partie AUssi de beaucoup beaucoup de choses + qu'on demande à l'enseignant hein*** *euh le programme il* ***est le per est: bien clair seulement*** *euh si on tient compte de toutes ces activités:* ***entre guillemets un peu annexes enfin annexe c'est pas annexe mais euh + on pourrait se prendre la tête/ il y a des enseignants qui pourraient se prendre la tête*** *en disant mais attendez euh avec tout ce que je dois faire dans mon programme* ***moi j'ai pas encore le temps de m'amuser enfin de m'amuser entre guillemets avec ça*** *alors je pense ça c'est + c'est à l'enseignant titulaire de euh suivant euh les élèves qu'il a le nombre d'élèves qu'il a étrangers + de de le gérer et de l'intégrer et de voir quel est son besoin quel est le besoin h pour intégrer cet enfant d'utiliser beaucoup ou peu ce moyen d'enseignement c'est c'est un moyen qu'il a [...] une richesse qu'il a alors il faut qu'il l'utiLIse mais + s-* ***comme il est + le chef est après dieu dans sa classe + je pense que c'est à lui de euh + ouais****

La difficulté qu'a F1 à se souvenir du titre de l'ouvrage, le passage au chuchotement, les nombreuses marques d'hésitation, les pauses, sont révélateurs du malaise de F1. Il semble, d'après les termes employés, « des pistes », « des idées » - répétées trois fois - que F1 n'ait pas en mémoire les objectifs d'EOLE qui n'est pas un mémento de pistes et de recettes mais est un vrai moyen d'enseignement multimédia conçu à l'attention de tous les élèves. Il comprend six volumes regroupant 35 activités pour le cycle 1 - dont 16 pour les petits degrés - huit séquences didactiques, huit outils interactifs en ligne[88]. Par ailleurs, le but d'EOLE n'est pas seulement de « *faire vivre un peu ces cultures des enfants allophones »* mais de mettre le langage, à travers ses différentes formes et les différences langues présentes en classe, au centre des apprentissages et dans toutes les disciplines.

Il ne s'agit dont pas de faire d'EOLE une discipline supplémentaire à placer dans le programme certes chargé, mais d'insérer cette démarche dans les disciplines existantes en invitant à les mettre en relation. S'il y a certes la volonté de favoriser une meilleure reconnaissance des langues de la migration et d'intégrer les cours de langues et cultures d'origine dans le cadre d'une pédagogie intégrée des langues, EOLE a notamment pour domaines d'objectif principaux :

- *l'accueil et la légitimation des langues de tous les élèves et la prise de conscience du rôle du français, langue commune et de scolarisation,*
- *la prise de conscience du plurilinguisme et de la pluriculturalité de l'environnement proche ou lointain,*
- *le développement de la curiosité des élèves pour la découverte du fonctionnement des langues,*

88 http://www.irdp.ch/eole/

- *la construction d'une culture langagière et d'attitudes ouvertes au plurilinguisme, etc.*(Eole, 2003 : 22-33) .

L'outil offre la possibilité de mieux situer la place du français dans la diversité linguistique : « *il est fondamental que les élèves comprennent que le français (ou une autre langue première) n'est pas le langage* », (confusion dans laquelle les textes français se sont noyés), « mais un système linguistique parmi d'autres » qui ne cesse d'évoluer et qui est sujet à la variation (op.cit.). Il s'inscrit dans les approches plurielles préconisées par Candelier (2008) et Armand (2011).

Même si les cadres (F1, F2) disent avoir eux-mêmes utilisé EOLE, ou fait des activités EOLE avant que l'outil n'existe (F2), l'expérience reste anecdotique :

Int : vous savez si [les enseignantes] ont recours à à EOLE/
F2 : oui
Int : oui/
F2 : donc ça c'est à disposition c'est évident\ oui
Int : ça veut donc dire que euh elles intègrent quand même la langue d'origine/
F2 : oui ben à fait oui oui\ [...] ***moi j'ai eu à le faire pour un enfant allophone dans le cadre de ma classe à moi*** *avec l'outil informatique c'était intéressant euh* ***parce que je vous parle ça EOLE existait pas à ce moment-là*** *euh euh +* ***j'étais parti avec des des éléments que j'avais pu trouver sur euh internet euh pour qu'il y ait une correspondance entre sa langue maternelle français l'image quoi/ voilà****

Cette initiative rappelée avec fierté par F2 (répétition du pronom tonique *moi)* car réalisée bien avant la parution d'EOLE a été menée dans le but de faciliter l'intégration d'un seul élève au sein d'une classe. Bien que remarquable, elle n'en est pas moins unique dans la carrière enseignante de F2. Depuis la parution d'EOLE, il semble que l'outil ne soit pas utilisé au maximum de ses potentialités : dans notre pratique de formation continue, nous avons constaté que les enseignants citaient souvent les mêmes activités, qui sont précisément celles décrites par F3 (la chanson d'anniversaire, la poésie en L2 qui permet de faire à la fois « du » EOLE et une petite sensibilisation à la L2).

Int : est-ce que vous vous avez recours à ***des outils comme EOLE*** *par exemple pour justement faire euh un travail d'ouverture aux langues langues/*
F3 : oui/ ouais ouais ouais/
Int : vous faites ça/
F3 : ***oui un petit peu moins mais j'essaye*** *(rires)*
Int : concrètement/
F3 : ***ben je fais deux trois activités par année mais pas plus*** *pas on chante les anniversaires dans les langues qui veulent j'apprends une poésie en allemand + mais voilà [...] des fois je fais euh comment on dit bonjour en albanais en russe ++ alors il y a en qui disent et puis d'autres ils ne disent pas/ [...]*
Int : donc vous: vous n'insistez pas forcément

F3 : non non après
Int : finalement vous manifestez beaucoup de tolérance aussi bien à ceux qui qui s'expriment dans leur langue qu'à ceux + qui veulent pas s'exprimer
F3 : ouais/ ma foi je peux pas leur sortir les mots de la bouche (rires) donc finalement euh oui/voilà

L'aveu final de F3, « *je peux pas leur sortir les mots de la bouche* » montre bien que si elle sollicite les L1 de ses élèves - ce que, curieusement, elle ne reconnaît pas comme étant une démarche EOLE - elle n'en a pas appliqué la pédagogie dont un des objectifs est de « *montrer aux élèves qui parlent [une L1 différente du français et] que l'école s'intéresse à ce savoir afin de leur permettre de s'accepter et se construire une identité sociale dans laquelle la ou les langues qu'ils parlent occupent une place importante* » (op. cit. : 18).

Il semble donc que, douze ans après sa parution, l'outil EOLE ne soit pas connu ni utilisé dans sa pleine efficience. Le commentaire de F4 contredit nettement celui de F1, faiblement convaincu par son propre énoncé : « *mais il me semble que c'est quand même bien dans les dans les mœurs et dans les idées de nos enseignants jurassiens à part ça\ il me semble\ » (*double répétition de « *il me semb*le, emploi du « *quand-même »,* usage de paradigmes approximatifs - *mœurs, idée*s – pour une thématique qui relève de pédagogie.*)*

F4 : j'ai jamais vu personne qui utilisait EOLE moi ici\ je sais que le classeur est là je l'ai eu feuilleté mais euh j'utilise j'utilise pas et euh puis dans les classes euh j'ai jamais vu euh Alors ils font les anniversaires les chansons d'anniversaire ça ils peuvent faire en plusieurs langues mais euh (bruit de lèvres) + dans les classes il y a pas d'introduction euh enfin dans celles que j'ai je fréquente hein il y a pas d'introduction euh de mots étrangers [...]

Si l'on se reporte aux intentions du PER, l'esprit d'EOLE est pourtant présent dans tout le document : même clarification entre langage et langue, référence au français comme langue de scolarisation, intégration de la pluralité linguistique de certains élèves, vision de l'enseignement des langues dans une didactique intégrée comme moyen indispensable pour acquérir des connaissances métalinguistiques permettant de comprendre et de s'insérer dans la société plurilingue. Nous voyons que ces belles intentions du PER ont du mal à s'imposer face aux outils de référence français avec lesquels les enseignants jurassiens ont été formés. Par conséquent, s'il y a quelques activités d'éveil aux langues dans les classes des enseignants jurassiens, elles sont concurrencées par des gestes professionnels qui favorisent le monolinguisme français, gestes qui sont eux-mêmes soutenus par des représentations anciennes et néanmoins toujours actives sur les langues 1, perçues comme des menaces pour l'appropriation du français scolaire (Varro, op.cit.).

Si les langues 1 sont désormais admises dans les espaces informels de l'école (cour de récréation) ou les espaces de jeux en classe, leur place dans les séquences d'apprentissage reste mineure parce que ces séquences ne représentent que quelques heures d'enseignement hebdomadaire (notamment à l'école enfantine jurassienne qui fonctionne à mi temps) et que le temps d'exposition au français est somme toute assez faible dans la vie quotidienne de petits allophones ne fréquentant l'école qu'à mi-temps.

En toile de fond, nous voyons se dessiner l'image d'une école jurassienne rivée à un idéal d'homogénéité linguistique, où l'enseignante s'efforce de fournir des conditions du bain de langue qui sont bénéfiques pour l'appropriation du français (selon F1, F2 et F3). L'hétérogénéité de la classe bouleverse cet équilibre qu'il convient de rétablir en limitant l'usage des L1. Nous lisons à cet égard, sur le site de l'administration fédérale suisse : « *la diversité culturelle peut rompre la routine scolaire, mais elle peut être aussi une source de difficultés* »[89]. Cette diversité culturelle peut donc être perçue selon Reuter « *comme un obstacle car on a tendance à la traiter sous forme de groupes de niveaux* » (Reuter, 2014 : 7).
C'est parce qu'il y a des différences de niveaux que les allophones reçoivent des cours d'appui censés leur permettre de s'ajuster au niveau jugé satisfaisant par les enseignantes. Dès lors, nous comprenons mieux pourquoi l'outil EOLE n'est pas utilisé dans sa pleine efficience : il s'appuie sur des pédagogies alternatives qui considèrent la richesse linguistique et culturelle de chacun au service de l'enrichissement de tous (op.cit.). Ces pédagogies ne se sont pas encore imposées dans le paysage scolaire jurassien. L'appel de Perregaux lancé en 2000 lors de la transformation des écoles normales en hautes écoles pédagogiques pour la formation des enseignants en approches interculturelles n'a été que partiellement entendu et compris (Perregaux, 2000 : 6*).*

4.8 Interactions parents-enfants dérangeantes en L1

D'une façon générale, nous avons vu que nos locuteurs reconnaissaient comme légitime l'usage de la L1 dans le cadre familial. D'après eux, leurs collègues semblent moins ouverts à cet égard. Trois locuteurs rapportent des propos où l'intolérance est manifeste :

> *E1 : une directrice d'école m'avait dit* ***nous on interdit aux mamans de parler euh leur langue à l'école*** *++ voyez quand elles venaient chercher les enfants quand elles habillaient les enfants quand elles leur disaient au revoir ++ ça m'avait un peu euh ++ il y a quelque*

89 Site de l'Office fédéral de la Statistique, onglet Education, sous-onglet : Indicateurs de la formation ; Système de formation suisse : http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.403201.4083.html, consulté le 14.07.2015.

chose qui va pas ou pas + comment on peut interdire à quelqu'un de parler sa langue/ hein + donc euh voyez il y avait encore des enseignants qui étaient là-dedans
Int : pourquoi vous croyez qu'il y en a plus/
*E1 : + je pense qu'il y en a plus ++ j**e pense non il y en a plus on a non + non on on on a + on a travaillé là-dessus non non il y en a plus***

E1 se réfère au travail mené il y a trois ans avec le Casnav de Besançon et l'Université de Franche-Comté auprès des enseignants de Saint-Claude démunis face aux problématiques langagières de leurs élèves turcophones. Ce travail avait notamment donné lieu à la réalisation de l'imagier franco-turc dont le bilinguisme semble avoir provoqué des réticences de la part des enseignants :

*E1 : j'ai j'ai euh passé l'**année scolaire + pour les convaincre + que cet imagier qu'on avait constitué euh à l'école + euh + on allait euh euh l'écrire en deux langues**\ j'ai mis l'année + +*
Int : et pourquoi/
*E : et ben les enseignants + et je vous assure qu'il y avait pas de très franchement c'était pas un + c'était pas du tout un refus de langue ou de cette culture turque là je suis persuadée de ça + c**'était moi je me suis construite dans mon identité d'enseignante + pour apprendre le français et rien d'autre ++ c'est quand même étonnant hein/ ++ mais je me suis construite** comme ça [...] mon mon institution mon identité de fonctionnaire de l'état ++ de de d'enseignant d'école de la république + et ben c'est d'apprendre le français + donc c'était pas possible + e**t il a vraiment fallu euh + et travailler et travailler** et après cet imagier est passé dans les familles après les mamans sont venues à l'école et après euh [...] lorsqu'on a fait la fête de l'imagier et que les parents turcs sont venus etc euh + à l'école et qu'on a présenté ce bel objet et que la mairie était partie prenante parce qu'elle l'a financé en en partie euh + on on on on a surtout réussi + pas tant euh + de mon point de vue + **alors effectivement les enseignants ont passé un cap** mais **on a surtout euh renvoyé aux parents + qu'ils pouvaient être des parents d'élèves***

Sur le plan discursif, nous relevons, comme souvent chez E1, son agilité à jongler avec les postures énonciatrices passant du « je » (*j'ai passé l'année, je suis persuadée*) qui décrit l'IEN dans sa posture dominante, au pronom possessif « mon » *(mon identité de fonctionnaire d'état)* lorsqu'elle s'identifie à l'enseignant, enchaînant sur le « on » *(on a surtout),* ce dernier pouvant référer soit à l'équipe impliquée (et à elle-même) dans le projet, soit à l'institution au nom de laquelle la mission a été menée à bien.

L'opération autour de l'imagier montre que le travail a permis à chaque groupe culturel, celui des enseignants et celui des familles, de s'extraire de ses représentations identitaires (les enseignants ont passé un cap, les parents ont compris les attentes de l'école à leur égard) grâce au travail réalisé en commun et devenu objet d'admiration (« *ce bel objet* »). La démarche est porteuse de plusieurs autres fonctions importantes relevées par Perregaux (2006 : 27-30). Certaines ont une charge symbolique forte : réconcilier la langue familiale et scolaire, valoriser les parents qui se sentent

respectés dans leur langue et culture familiale, reconnaître la famille comme lieu d'apprentissage complémentaire à l'école. D'autres ont une portée sociale et pédagogique à visée interculturelle : réduire l'isolement de certains parents, introduire l'écrit dans les familles, permettre aux parents d'accompagner leurs enfants dans leurs premiers pas en littératie, passer d'une langue à l'autre et créer ses propres repères linguistiques, comparer les codes (phonèmes, graphèmes) entre eux.
La démarche, dans sa dimension inclusive sur plusieurs plans, s'inscrit dans ce que les didacticiens appellent les approches plurielles (nous renvoyons à la Partie I, Chapitre IV))

4.8.1 Des débats politiquement corrects

Le travail d'éradication des représentations autour de la L1 - qui la considèrent notamment comme gênante en classe – qui, selon Klein, s'accompagne d'une mise en situation et d'une expérience pratique (2009 : 99), n'est pas accompli dans toutes les circonscriptions.

> *E3 : c'est vrai que **ça peut ça peut choquer des collègues** quand je dis ben il peut m'arriver de dire deux trois mots en turc oui/ + oui: mais: quand dans **l'école françai:se** je leur dis oui\ mais le but c'est + c'est qu'ils se sentent bien ces enfants-là + **c'est du jeune public** donc il y a un moment on doit essayer de faire notre maximum pour les sécuriser et si un moment entendre quelques mots de la langue maternelle ça permet de de poser je vois pas pourquoi on s'en passerait\ ça peut être **+ on accepte bien les doudous et les sucettes**/ pourquoi on accepterait pas quelques mots de la langue de maman/ pourquoi/ donc voilà\ (rires) + oui je j'ai pas un discours qu'on entend partout/*

E3 justifie l'usage homéopathique qu'elle fait de la langue turque en arguant de la jeunesse des élèves (référés sous un terme de marketing, « *public* », indiquant qu'elle doit défendre sinon vendre sa démarche) et en réifiant la L1, faisant de celle-ci un objet transitionnel au même titre que le doudou, ce qui lui évite de stigmatiser le débat sous l'angle culturel ou linguistique qui est la problématique d'origine. Relevons l'allongement de la deuxième syllabe dans « école françai:se » qui à lui seul vaut tous les discours sur la sacralisation de l'institution et de la langue.

Avant d'oser rapporter ces propos, E3 a dû faire l'aveu de son recours au turc dans certaines situations.

> E3 : *euh + alors je je n'interdis PAS la langue maternelle\ [...] et ++ non\ je l'interdis pas parce que + **par CONTRE** il **peut** m'arriver en tout début d'année de leur parler un **peu** dans leur langue maternelle + en turc [...] je **peux** le dire en turc **mais** je le dis tout de suite en français derrière/ou alors je **peux** le dire en premier français/et ensuite en turc*

Dans cet énoncé adressé à un sur-destinataire, on perçoit toute la difficulté que cet aveu représente : l'usage de locution adverbiale oppositive « *par contre »,* là où l'on aurait logiquement attendu une formule renforçant sa proposition, la gêne manifeste dans l'emploi du modal sous forme

impersonnelle, « *il peut m'arriver »*. Au plan phonologique, le son /pø/ est prononcé quatre fois. D'un point de vue sémantique, il peut être entendu de deux manières : dans le sens du verbe « pouvoir » marquant l'autorisation que E3 s'accorde de parler turc en classe ; dans le sens de l'adverbe « peu » atténuant la fréquence de son parler turc. La conjonction « mais » intensifie la deuxième proposition, « *je le dis tout de suite en français derrière »,* et permet d'adoucir le propos de la première *« je peux le dire en turc »,* puis d'enchaîner sur une troisième proposition encore plus acceptable : « *je peux le dire en premier en français ».*Toutes ces précautions marquent l'insécurité de la locutrice face à la désapprobation ou à l'incompréhension de ses collègues et peut-être, face à la nôtre présumée.

Avec E4, la gêne ressentie par ses collègues à l'audition des L1 est manifestée différemment :

> *E4 : donc* ***mes collègues ne disent pas franchement non on parle pas on parle pas telle langue****\ ils vont peut-être dire on parle français (rire) hein tu vois une petite différence mais de fait euh*

Nous retrouvons la notion d'interdit implicite évoquée par E1. Ce dernier n'est pas posé clairement mais formulé en référence à la norme dominante et officielle : *« on parle français* ». A propos des parents qui utilisent la L1 dans les locaux scolaires, E4 rapporte :

> *E4 : [...] moi ça ne me dérange pas ++ je sais que* ***ça dérange BEAUCOUP***
> *Int : oui/ comment tu le sais/*
> *E4 :* ***on*** *me l'a déjà dit\ xxx là je trouve que* ***ça parle trop euh <3> turc ou arabe ++ en me demandant d'intervenir en tant que directeur***

Le pronom personnel indéfini est référé aux collègues dont la gêne est manifeste dans le choix des adverbes quantitatifs, *beaucoup / trop.* Le « ça » évoque un bruit de fond dérangeant. Lorsqu'elle dérange, une est déshumanisée ou réifiée (voir la tétine ou le doudou dans l'extrait précédent de E3). Comme les textes officiels interdisent toute discrimination, nous pensons que c'est une formule qui évite la stigmatisation des personnes.

Nous ne revenons pas sur l'obsession monolingue sous-jacente dans la réaction des collègues (telle que rapportée par E4) qui a formaté le corps enseignant depuis la création de l'école publique gratuite en 1850, mais nous insistons avec Pierre sur la force de l'article 2 de la Constitution, stipulant « *que la langue de la République est le français* », article rajouté à l'initiative de Toubon et Lamassoure en 1992, aux fins de préciser que « *toute revendication de reconnaissance linguistique est anticonstitutionnelle* » (Pierre, 2014 : 102-121).

Face à l'opposition manifestée par les collègues sur l'usage intra-familial de la L1 dans l'enceinte de

l'école, E4 répond :

> *E4 : ben non écoutez euh + moi ça ne me dérange pas* ***je ne trouve pas ça mal de parler à son enfant*** *euh ET JE POSE toujours la question comment feriez-vous si vous partiez en chine + est-ce que vous parleriez en chinois euh à votre enfant euh euh au moment d'arriver à l'école/*
> *Int : et là/ quelle est la réaction/*
> *E4 : et ben généralement on va pas au bout de la conversation quand on +*
> *Int : ah oui*
> *E4 : comme si euh c'était pas la même euh même SITUATION comme si on était euh voilà\ + c'est rigolo hein/*

La réponse stratégique de E4 n'est pas sans rappeler celle de E3. Il appuie sur l'évidence d'une pratique incontestable, « *parler à son enfant* » sans mentionner de langue, ce qui lui permet d'éviter la controverse linguistique. Il recourt à une formule renvoyant à la notion de faute, voire de péché, « *je ne trouve pas ça mal* » qu'il contrecarre. Il invite aussi l'interlocuteur à changer de posture « *comment feriez-vous ?* » sans résultat. Le flegmatisme, « *c'est rigolo »,* avec lequel E4 juge la reconstitution de ce dialogue de sourd tend à atténuer les divergences idéologiques entre lui et ses collègues cause d'un malaise sous-jacent au sein de l'école exprimée ci-après :

> *E4 : je voyais que ce que je faisais* ***déjà + provoquait quelques crispations*** *le fait d'avoir un un imagier euh (sourire) en français et en turc je sentais qu'il y avait des crispations autour de ça*
> *Int : c'était quelque chose de + ressenti mais pas dit clairement c'est ça/*
> *E4 : NON PAS DIT CLAIREMENT NON parce que c'est toujours gênant quand on est entre collègues on a pas forcément envie de + s'opposer franchement euh + à l'autre* ***mais je sentais que ça dérangeait***

Les termes utilisés, *pas - clairement -gênant – franchement – sentais* – laissent entrevoir que l'objet de la discorde, à savoir les L1, sont un sujet tabou au sein de l'équipe, et que leur défenseur est implicitement mal perçu par ses collègues.

4.8.1 Des cultures divergentes parmi les enseignants franc-comtois

A l'issue de ces deux témoignages, nous voyons se faire front, avec une modération de bon aloi pour ménager la paix scolaire, deux cultures enseignantes : l'une rivée à l'idéologie et aux représentations classiques (l'exclusivité du français dans l'école de la République), l'autre partisane de nouvelles approches centrées sur la différenciation pédagogique en raison de l'hétérogénéité du public scolaire. On constate un certain isolement de E3 et E4 par rapport à leurs collègues proches. Ni l'un ni l'autre n'indiquent toutefois une quelconque intention de modifier leur approche car ils ont pu en

observer l'intérêt et les fruits. E3 remarque un changement dans le climat de sa classe depuis qu'elle accorde la possibilité à ces élèves de s'exprimer en L1 et qu'elle ne manifeste plus d'attitude de fermeture à leur égard : « *j'ai les petits frères d'enfants qui par exemple étaient mutiques et ces gamins sont arrivés en début d'année et je me suis dit on est repartis sur les mêmes schémas et non je les ai vus s'ouvrir ».*

Quant à E4, qui reconnaît saisir toutes les occasions de faire bouger les choses, a invité le Casnav et de l'Université pour faire valider sa démarche et ouvrir officiellement le débat qui semblait un peu larvé, espérant que les arguments des universitaires viendraient en appui de sa pratique. Il constate que les échanges n'ont pas eu de conséquence directe, que la plupart des collègues « *sont restés sur leur position* » mais il reste toutefois optimiste et note quelques signaux indicateurs d'une lente évolution :

> *E4 :* ***je pense que là maintenant c'est un fait acquis*** *euh + qu'il soit possible et que ce soit que que l'intérêt soit reconnu de de parler des langues d'origine des élèves de de parler dans différentes langues dans l'école + ça je pense que c'est peut-être le gain si du de la venue d'albert et d'ariane[90] tu vois c'est peu de choses hein mais peut-être*

Premier signal noté : l'intérêt de parler une L1 semble reconnu. Ce constat laisse augurer de la nécessité de la formation initiale et continue des enseignants en FLS et en interculturalité, point suffisamment crucial pour faire l'objet d'un chapitre entier (3.8) dans le rapport Klein sur les ENAF. Sur ce sujet, Vertovec cité par Young[91] va jusqu'à déclarer : « *les formations qui essaient de transmettre des connaissances sur les habitudes et valeurs culturelles relatives à un groupe minoritaire sont vouées à l'échec. »* Il préconise en revanche le développement de compétences génériques permettant aux enseignants d'élaborer des réponses qui peuvent être adaptées à un panel de situations interculturelles (209). Le second signal rapporté par E4 est donné par une assistante territoriale spécialisée dans les écoles maternelles (Atsem) :

> *E4 : cette année + chez les tout-petits l'atsem me dit oui j'en ai marre il y en a un qui m'écoute pas je il on se comprend pas e****t puis elle est venue me demander des mots en turc*** *\ c'était marrant parce que c'était des mots qu'elle connaissait pas mais je me suis dit* ***TIENS il y a quelque chose qui est en train d'évoluer*** *alors qu'avant euh c'était le turc que euh surtout qui était pas très euh politiquement correct là d'un seul coup on vient me voir en me disant tu saurais pas dire euh assieds-toi fais ceci fais cela + donc je trouve que c'est positif ça veut dire que les choses bougent un tout petit peu*

90 Pseudonymes des représentants du Casnav et de l'Université de Franche-Comté.
91 Young A. « Pour une meilleure prise en compte de la diversité ling et cult des jeunes enfants : un ex de formation d'assistantes de maternelle ». *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant.* Toulouse : Eres, 2013.

E4 donne plusieurs informations : les choses bougent, le statut du turc passe de politiquement incorrect[92] au statut de langue admissible dans la classe. D'autre part, l'intérêt de l'Atsem marque l'amorce de l'intérêt sinon de la nécessité de recourir à la L1 avec les petits. Young, qui a piloté une formation d'Atsem de l'Académie de Strasbourg, remarque que des politiques non déclarées concernant les langues sont à l'œuvre dans les écoles (op.cit :213). Par conséquent des pratiques non officielles se font jour. E4 pense que c'est grâce à la persévérance des uns que les représentations des autres se modifieront et finiront pas impacter les attitudes et les gestes professionnels des personnels actuellement réticents.

> *E4 :* ***ils savent que + de toutes façons je le ferai*** *donc euh voilà et puis euh ++ oui du coup euh ç****a paraît ça va finir par faire parti du paysage par être naturel*** *[...] MAIS tu vois cette année une atsem vient me vient en me disant TIENS j'ai un souci et c'est ça qui est intéressant c'est-à-dire que effectivement* ***ça fait partie du paysage*** *mais peut-être que à certains moments il y a des ouvertures*

Notons le passage du futur proche « *ça va finir par faire partie du paysage »,* qui témoigne de son optimisme réaliste, au présent, « *ça fait partie du paysage »,*qui appuie la validité de son témoignage.

> *E4 : <u>oui</u> alors j'étais content* ***j'ai SURTOUT pas triomphé*** *et puis euh j****e me suis dépêché de trouver euh la solution à son problème****\ + donc je suis allé comme j'avais pas la réponse j'ai demandé à une maman là voilà\ et puis je me dit qu'il faudrait* ***et ça si je fais ça ça va bien faire évoluer les choses*** *faire un petit euh euh + petit référentiel de allez tous les petits mots qui peuvent nous être utiles nous enseignants + dans les langues maternelles déjà en turc puisque c'est le gros gros + point compliqué\ petits mots [... tels que] oui nous merci bonjour asseyez-vous euh venez par ici euh la MAItresse le MAItre toute simple quelque chose de simple [...] et puis comme ça +* ***les gens*** *naturellement vont + vont l'utiliser tu vois si on est venu me demander euh + des info* ***c'est que il y a un besoin euh qui n'est pas forcément exprimé enfin pas toujours exprimé QU'ON ose pas forcément exprimer +*** *si le truc il est là on xxx on va finir par l'utiliser hein c'est peu de chose*

La victoire est réelle mais fragile : *« je n'ai surtout pas triomphé, je me suis dépêché* ». L'obstination de E4 peut être considérée comme un acte de résistance, un ancrage dans une pratique qui, avec le cumul du temps et la mise à disposition d'autres outils devrait porter ses fruits. E4 avoue plus loin que le but de sa démarche n'est pas de rester « *comme un indien dans sa réserve* ». Dans l'immédiat, il est relativement isolé au point de nommer « *les gens* », ses collègues qui la désapprouvent discrètement. Même s'il reconnaît n'être pas le seul dans sa circonscription à s'intéresser aux L1, « *il y a irène aussi euh de l'école d'à côté qui travaille dessus sur ces questions-*

92 Ce changement de statut s'est manifesté en huit mois. En effet, lors du premier entretien conduit avec E4 en juillet 2014, son discours sur la place du turc était différent.

là\ je sais aussi que l'école sartre est assez euh + euh + sensibilisée à ces questions-là/ », de telles pratiques se heurtent encore à la puissance des représentations.

4.8.2 Côté jurassien

L'usage intra-familial des L1 dans le cadre scolaire n'a pas été mentionné par les locuteurs jurassiens. Nous supposons qu'il ne relève pas d'une problématique particulière du fait de la situation diglossique qui a caractérisé l'histoire du Canton. Le Canton du Jura ayant été rattaché au Canton de Berne - germanophone - durant plus de 150 ans, étant par ailleurs voisin du Canton de Bâle et lieu de résidence secondaire pour les Bâlois, il est courant d'entendre plusieurs langues dans les lieux publics, qu'elles aient un statut formel, telles les deux autres langues nationales, ou informel, telles les langues de migration (rappelons que le canton possède quatre centres de requérants d'asile), ou le dialecte bernois. A noter également que le français jurassien est riche de mots germanophones (exemples : schlaguer : battre – origine : schlagen ; pouzer : faire le ménage – origine : putzen). La présence ancienne d'autres langues sur ce territoire a permis à la tolérance linguistique de s'installer. Le facteur temps est donc bien un élément indispensable à l'évolution des représentations.

4.9 Conclusion

Nous avons vu dans ce chapitre différentes techniques et pédagogies déclarées par les enseignants afin de créer un climat de confiance qui permette aux élèves de s'ouvrir à la langue française. Parmi ses techniques, on retrouve des gestes qui relèvent de la découverte du langage chez le petit enfant. Nous retenons que si certaines des pédagogies utilisées sont proposées par les programmes de l'école maternelle, d'autres sont créées ou adaptées. Pour oser de nouveaux gestes professionnels, les enseignants doivent auparavant avoir accepté de changer d'avis et de regard sur les élèves.

Parmi les innovations que nous aimerions relever, est l'usage des L1 par deux enseignants qui jugent utile d'y recourir afin de sécuriser l'enfant. Comme le dit E4, si l'école veut s'inscrire sans une trop grande rupture avec les familles, alors elle doit « *mettre un peu de famille dans l'école via la langue maternelle ».* Dans la classe de F3 (Jura), l'usage des L1 par les enfants est libre mais il est régulé afin de leur fournir un temps maximal d'exposition au français. La tolérance naturelle envers les L1 et la liberté accordée à leur expression ne bloque pas l'expression en français. Tandis que dans les classes franc-comtoises, un interdit implicite plane. L'usage des L1 par les enfants est libre dans les espaces de jeux mais non autorisé par les enfants eux-mêmes durant les temps d'apprentissage.

Les enseignants jurassiens, formés jusqu'à ces dernières années dans un esprit monolingue, sont

réticents à employer le moyen d'enseignement EOLE alors qu'il correspond parfaitement aux objectifs du PER. C'est un enseignant franc-comtois qui applique le plus volontiers une démarche de type Éveil aux langues. On relève en Franche-Comté deux cultures enseignantes qui s'opposent, l'une rivée à une formation classique non remise en cause par l'hétérogénéité grandissante du public, l'autre prête à s'y adapter au point d'apprendre quelques rudiments de L1 auprès de ce même public.

Chapitre V. Écarts institutionnels

5.1 Dans la conception du métier

En sus des représentations divergentes sur les langues familiales et des gestes professionnels différents, se superposent plusieurs perceptions du métier d'enseignant en maternelle.

> *E4 : le public change et l'école ne change pas\ c'est un peu un peu caricatural mais euh je pense que quelque part dans certains positionnements euh + ça change pas beaucoup\[...] en fonction des personnes en fonction des de de de euh ++ du ressenti de chacun de + la manière dont ils ont appris euh leur métier de leur histoire et autre*

E4 n'a pas commencé sa carrière dans l'école maternelle, il a d'abord enseignée au CP, puis au collège où il a été professeur référent. C'est suite à une nomination en classe maternelle qu'il a acheté un livre sur les gestes professionnels en maternelle, lequel l'a éclairé sur les questions d'enseignement en langue 1 :

> *E4 : [...] dans ce bouquin ils parlaient notamment de la question de la langue maternelle\ ils parlaient d'une étude qui avait été faite en nouvelle calédonie euh + sur les + kanaks et les caldoches je sais plus qui est qui dans l'affaire mais bref* ***ils se sont rendus compte que les enfants qui parlaient leur langue euh euh maternelle + qui n'était pas le français + à l'école maternelle + et qui et qui + entraient dans l'éducation finalement avec cette langue maternelle réussissaient mieux que les autres enfin que ceux qui + n'étaient pas scolarisés dans leur langue maternelle****\ + voilà donc j'ai commencé en lisant ça c'était euh c'était l'été l'été je préparais gentiment ma rentrée je me suis dit mince alors ++ c'est intéressant/* ***parce que moi j'étais plus dans l'idée euh c'est le bain de langue française qui va permettre d'évoluer***

E4 se présente comme quelqu'un qui a pu réfléchir sur la question du positionnement de la langue 1 avant d'aborder l'enseignement en maternelle. Si les enseignants n'ont pas été sensibilisés à cette problématique « *avant de se lancer [...] il est peut-être trop tard* » nous dit-il. En amont de sa démarche, il y a d'une part, une volonté de s'instruire, d'autre part, une capacité à remettre en cause les notions anciennes acquises lors de sa formation initiale. Volonté et capacité d'ouverture sont les deux mamelles de la décentration. Nous observons le même constat chez E3. Sa sensibilisation aux questions migratoires dans le cadre associatif l'incite à faire un master de droit pour lequel elle obtient un congé de formation au cours duquel elle est formée avec de jeunes adultes, hors du contexte scolaire dans lequel elle a travaillé. La distance et la prise de recul ont favorisé une attitude réflexive sur les pratiques et les représentations.

E4 : je veux dire faut accepter de changer d'avis et de représentations/ DONC j'ai déjà j'ai opéré un premier virage avant de me retrouver au milieu de ces élèves-là

E1 explique quant à elle que c'est une meilleure connaissance du fonctionnement de la cellule famille turque, une distanciation avec les perceptions courantes grâce à une approche anthropologique, qui permet de modifier les représentations des enseignants. Ce changement de représentations, identifié par les trois interlocuteurs, et abordé de façon différente par chacun, aboutit (pour deux d'entre eux - rappelons que E1 n'enseigne plus mais qu'elle a participé à l'élaboration d'un imagier français-turc) au même résultat : deux enseignants qui ne se connaissent pas mais qui ont fait le choix de s'ouvrir aux L1 des élèves en apprenant des rudiments à leur contact, c'est-à-dire en les reconnaissant comme compétents dans leur langue.

5.2 Entre le discours des enseignants et les textes officiels

La question des enfants allophones dans l'école publique est avant tout politique, déclarent E4 et F1. En Suisse, leur arrivée dépend de la politique migratoire décidée au niveau fédéral mais elle n'influe pas sur la politique éducative. Cette dernière est soumise à un instrument intermédiaire inexistant en France : la politique linguistique (voir Partie I, chapitre II) qui a l'avantage de stabiliser les rapports que l'école entretient vis-à-vis des langues, indépendamment des aléas de l'actualité.

Dans le Canton du Jura, la politique migratoire déploie ses effets par l'intermédiaire du Bureau de l'immigration dont l'Association jurassienne pour l'accueil des migrants (Ajam) est l'organe opératoire missionné pour accueillir et socialiser les requérants d'asile. L'Ajam dispose de quatre centres d'accueil des migrants répartis sur le territoire jurassien, dont celui de Courrendlin (village proche de la ville de Delémont). Quelles que soient les décisions prises au niveau confédéral quant à la politique migratoire, les textes sur la politique linguistique nationale et éducative restent stables.

C'est au niveau organisationnel que les difficultés surgissent : la coordination entre le Bureau de l'immigration et l'école, qui relève de deux départements différents, ne va pas de soi. Il n'existe pas de texte régissant leurs relations. L'école est donc soumise aux décisions de l'Ajam qui loge et déplace les familles selon son gré, défaisant le long et patient travail de l'équipe pédagogique pour intégrer et sécuriser les élèves :

F2 : *euh c'est qui s'est produit le phénomène suivant une année où on avait un petit érythréen d'une difficulté comportementale EXtraordinaire à la limite des coups de l'enseignante hein/ enfin réciproquement\ quoi* ***on*** *était à la limite des coups quoi\ aucun respect de la femme + des camarades féminines de la classe hein vraiment bon\ + bon* ***on*** *a entrepris les ce qui fallait pour un petit peu corriger euh la situation et puis ça allait ça s'est tellement bien corrigé que + l'ajam avait décidé de reprendre cette famille depuis delémont et puis de la*

> *remettre à courrendlin\ alors là **j'ai dit** maintenant stop hein\ + pendant presqu'une année + **on** a lutté pour essayer de d'amener cet enfant dans une situation + correcte + parce **que si vous le redéracinez maintenant LA où ça avait déjà mal commencé à courrendlin** alors **j'ai dit moi je sors hein/ je sais** pas comment mais ça va exploser quoi/ il faut une CRIse pour générer le problème alors **je vais générer cette crise** ça m'est égal*

Le pronom indéfini « on » réfère à l'équipe pédagogique dont F2 émerge comme décideur voire leader contestataire « *je vais générer cette crise »* lorsqu'il s'agit de s'opposer à une décision jugée absurde. F2 révèle par ce propos la dimension sociale incontestable qui l'anime. Elle est implicite chez certains de nos locuteurs (voir l'engagement associatif de E3 en faveur des demandeurs d'asile ou la manière qu'à E4 de concevoir son enseignement par l'accueil des L1), plus explicite pour d'autres, « c*'est simplement faire un pas vers l'autre »* (E2). Quant à E1, elle l'énonce triomphalement, au nom du MEN : *« la loi pour la refondation de l'école de la république + euh + est en train de nous montrer que enseigner c'est ++ c'est un acte pédagogique mais c'est peut-être d'abord un acte social/ ».* Si enseigner est un acte social, dénoncer les problèmes est donc du devoir de l'enseignant ou du cadre.

> *F2 : l'école a le devoir de dire après si c'est entendu ou pas euh ++ ouais\ <3> des fois j'ai un le sentiment qu'on a pas assez de comment dire de contact avec le le politique comme ça qu'on est pas assez entendus que l'école est pas assez enten- entendue\ +++ [...] parce qu'on peut BIEN donner des leçons des moyens supplémentaires mais + on n'agit pas sur les vraies + CAUses*

« *L'école »* représente ici tout le corps enseignant et les cadres (directeur scolaire et administratifs dont F2 fait partie). Ce propos est une critique déguisée à l'attention d'une hiérarchie qui ne prend pas suffisamment en compte les constats du terrain et qui émet des textes lacunaires. Mais comment faire entendre ce qui relève d'une problématique sociale si l'interlocuteur hiérarchique direct est chargé des questions scolaires ? Nous avons vu avec F2 que lorsque deux administrations (l'Ajam et l'école) sont en charge d'un même dossier, chacune le traite sous l'angle de ses intérêts, ce qui conduit à des divergences voire des conflits. Les allophones sont les acteurs involontaires d'un processus qui remet en cause les circuits routiniers caractéristiques des administrations. Ils dérangent l'ordre établi et les problématiques qu'ils soulèvent peinent à être traitées avec diligence et dans la priorité de leurs intérêts. Dans le Canton du Jura, cela se traduit par des carences dans le suivi de leur parcours pédagogique.

5.3 Le silence des textes officiels

5.3.1 Textes jurassiens

Ce silence des textes implique pour les acteurs de l'enseignement d'improviser des solutions. Ainsi, les textes jurassiens ne disent pas comment structurer l'enseignement du français en cours d'appui, ni comment évaluer les progrès des élèves.

> *F1 : j'ai pas l'im:pression que ce soit défini vraiment clairement en tout cas moi j'ai pas de document nulle part qui me le DIsent et: je suis pas sûr Qu'ENtre les enseignantes de soutien elles aient des références communes*

Le doute de F1 est levé par F4. Les enseignants d'appui (que personne dans le canton ne définit comme des enseignantes de FLE) n'ont ni formation ad-hoc ni documents officiels auxquels se référer d'un point de vue administratif ou pédagogique. F4 qui a su s'outiller auprès des textes de références français, voit ses autres collègues titulaires sans ressources :

> *les enseignants se trouvent souvent démunis que ce soit chez les plus grands hein en classes enfantines ça va encore\ mais je vois les plus grands* ***ils savent pas quoi faire avec ces enfants qui sont là toute la journée qui comprennent pas un mot quoi/*** *alors ben j'ai fait une liste des sites internet où on pouvait apprendre le fle euh gratuitement je leur donne: voilà j'ai euh parce que il y a des gamins* ***des enseignants aussi ils sont complètement perdus****/*

L'organisation mise en place pour les cours d'appui relève de l'empirique : si le Canton a pu organiser les cours d'appui depuis trois ans, il n'a pas encore réussi à se structurer ni à se doter de tous les outils. F4 se demande où finissent les cahiers de suivi des élèves qu'elle transmet à la direction : « *dubosc [alias F2] m'a dit qu'il en avait vu un mais il est incapable de remettre la main dessus* », ce qui lui fait dire qu'elle souhaiterait que « *ce soit un boulot qui soit un peu plus construit »*. Les moyens financiers mis à disposition par le canton et arrachés à grand peine par F2 auprès du service de l'enseignement – moyens qui se calculent en un quota d'heures en phase diminutive – ne sont pas suivis d'une organisation administrative, ce qui donne le signal à F4 que la question des enfants allophones est traitée avec une certaine désinvolture.

Ainsi, la mise en place de cours pour aider les petits allophones dans l'appropriation du français montre combien l'institution prend au sérieux leur parcours scolaire et leur intégration mais elle relève d'une gestion empirique et lacunaire. Est-elle spécifique aux allophones ?

5.3.2 Textes français

En France, la problématique est différente. Les textes et programmes changent au gré des différents

gouvernements et sont interprétés à la lumière de leurs déclarations, fluctuantes selon l'actualité. Ainsi les attentats du 7 janvier 2015 ont donné lieu à une déclaration le 22 janvier émanant du Ministère de l'EN[93] énonçant « Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République » parmi lesquelles nous avons relevé la mesure 6 : « Engager un chantier prioritaire pour la maîtrise du français ». Nous y trouvons la mention suivante : « *la recherche sera mise au service de l'amélioration de l'acquisition du langage dès la petite enfance, afin de conduire tous les élèves à un premier niveau de maîtrise de la lecture et de l'écriture à la fin du CE2* ». On y note au passage que l'acquisition du langage n'y est pas davantage définie que dans les autres textes. Nous relevons aussi :

> « *les apprentissages des élèves allophones nouvellement arrivés en France seront facilités par l'enseignement spécifique du français langue seconde et la mise en place de dispositifs d'inclusion scolaire. C'est en effet la scolarisation en milieu ordinaire qui donne les meilleurs résultats éducatifs.* »

Nous constatons que le français langue seconde est reconnu comme langue d'acquisition pour les enfants allophones - bien que cela ne figure pas dans le nouveau programme 2015 de l'école maternelle paru au BO du 26 mars 2015[94] – mais qu'il ne concerne que les allophones nouvellement arrivés. Que dire des enfants non nouvellement arrivées, les élèves de E3 et de E4 qui sont pourtant allophones et pour qui le français est aussi une langue seconde ?

Les textes ne disent pas comment socialiser une classe qui est majoritairement non francophone, ni comment enseigner le français à des élèves allophones non nouvellement arrivés. Là où les textes sont muets, un enseignant a deux possibilités. Soit il reste sur les programmations, ce que rapporte E3 à propos de ces collègues : « *il y en a encore des collègues qui sont BEAUcoup sur les programmations les progressions »,* c'est-à-dire qu'ils appliquent les programmes, font des évaluations, selon une grille qui n'est pas adaptée à des allophones puisqu'elle a été conçue majoritairement pour des enfants de français L1. Les autres, comme E3 et E4, recourent à des approches alternatives au risque de se retrouver comme « u*n indigène dans [sa] réserve* » (E4). Cette lacune institutionnelle est d'ailleurs relevée par E1 :

> *j'ai envie de dire ce qui se passe euh à l'école euh à l'école maternelle et dire euh que on fait des choses très + spécifiques pour ce profil d'élèves-là hein pour ces élèves/ et ben je vais vous dire non en tous cas c'est pas prévu dans les programmes en tous cas c'est pas euh il y a pas de pédagogie spécifique euh pour eux*

93 http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html, consulté le 18 juillet 2015.

94 http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?pid_bo=32001

Dès lors que les programmes et les textes institutionnels ne traitent pas de cette question, les Espe ne peuvent logiquement pas s'en emparer, ni proposer de formation adaptée, ce qui n'empêche heureusement pas les enseignants chercheurs de le faire. Comme le précise E1 :

> *nous on forme des pédagogues euh et je pense que + ils sont experts + mais on ne forme pas forcément des pédagogues pour euh qu'ils soient suffisamment adaptés dans leur acte pédagogique euh pour ce type d'élève-là qui est un élève particulier\ [...] moi je suis un pédagogue + dit généraliste + et je ne sais pas comment on apprend une langue étrangère à des des petits qui arrivent hein.*

E1 soulève ainsi la question cruciale de la formation des enseignants à l'hétérogénéité linguistique.

> *E1 : en REVANCHE ce qui a évolué* ***et ça va bien avec ce que je vous disais tout à l'heure*** *je trouve que le regard des enseignants ça y est maintenant a évolué ++ hein le regard des enseignants a évolué parce que* ***euh*** *++ i****ls ont*** *++* ***intégré je crois que*** *++* ***il y a on on on va euh*** *que les attentes vont être différenciées en fonction des élèves* ***+ et que euh*** *par exemple certaines structures syntaxiques* ***euh ben*** *ils elles seront attendues chez certains élèves aux vacances de noël en fin d'année scolaire elles ne le seront pas les petits chez d'autres enfants donc cette différenciation-là elle est elle est intégrée on a aussi maintenant intégré que la langue parlée à la maison que la langue maternelle + qui est aussi la langue du cœur comme on dit n****'est pas forcément un obstacle*** *et* ***QUE ce qui fait obstacle*** *c'est pas euh le fait que + les + enfants parlent une langue étrangère à la maison* ***c'est que cette langue étrangère ne soit pas tout à fait maîtrisée non plus*** *+ et que le transfert est bien c'est difficile*

Les hésitations, les auto-corrections marquent la réflexion qui s'élabore en quête d'exemples permettant de compenser le mutisme des textes. Face à la carence des moyens, E1 compense par la logique de son discours, *ça va bien avec ce que je vous disais tout à l'heure.* En prise avec une réalité de terrain qui n'est pas relayée textuellement et à défaut de voir les textes évoquer cette réalité, E1 cherche des réponses compensatoires et s'empare d'un matériau intangible : le changement des représentations des enseignants. Nous ne pouvons donc pas vérifier dans le cadre de la présente recherche si les représentations des professionnels de son académie ont effectivement évolué et sur quels critères E1 s'appuie pour l'affirmer. Le site de l'Académie de Besançon ne fait état d'aucun rapport, il ne fait pas non plus mention de l'opération à succès que fut l'imagier français-turc. Ce travail de fond est à la fois invisible et non officialisé. Est-ce à dessein (et dans ce cas pourquoi?) ou fait-il partie d'un impensé officiel ? Il offre le désavantage de conforter les enseignants « passéistes » dans leurs représentations habituelles et il marginalise ceux qui comme E3, E4, cherchent des solutions pour augmenter leur efficience professionnelle auprès des élèves allophones.

5.4 Écarts entre hiérarchie et terrain

Nous avons vu dans les discours de E3 et E4 que leurs démarches pédagogiques, plus inclusives des L1 que celles de leurs collègues sont plus ou moins comprises et appréciées de ces derniers. Il semble que E4 ne soit pas non plus particulièrement encouragé par sa hiérarchie.

> *E4 : DONC j'ai déjà j'ai opéré un premier virage avant de me retrouver au milieu de ces élèves-là\ bon j'en avais opéré avant aussi euh quand j'avais des cp euh + dans cette même zep et que euh + et QUE JE DEMANDAIS A MON INSPECTRICE de nous faire des formations en langue étrangère\ [...] elle m'avait dit ben faites-en hein [...] elle avait l'air de dire faites-en d'un air de dire débrouillez-vous/ ça me c'est marrant ça voilà*

La désinvolture de la réponse de l'inspectrice marque l'écart entre la hiérarchie et le terrain qui peut être une explication à l'inertie caractérisée de l'EN et relevée E4 :

> *il y a une telle inertie ici qu'il faut pas il faut pas espérer euh des* ***tu as des discours ministériels où ils te changent le monde*** *et puis tu as la réalité hein où* ***les gens ont été tellement habitués aussi + à des euh à des revirements + incessants*** *qui finissent par dire attends* ***moi je suis ma route et puis on verra bien****\ tu vois c'est ça aussi il faut interpréter enfin c'est intéressant euh moi j'ai mis du temps euh à comprendre + ça*
> *Int : ah oui c'est qu'au bout d'un moment tout ce qui vient d'en haut euh*
> *E4 : ben oui/ et* ***je je le dis d'autant plus que + je commence à avoir un petit peu de bouteille je dois pondre des trucs tout le temps***

Nous recueillons la saturation d'un enseignant plein de bonne volonté, bon exécutant, produisant des rapports à la demande, qui attend des avancées institutionnelles mais qui égrène son discours de litotes, telles que « *ça bougeotte, ça bouge un peu* » marquant avec politesse un fatalisme las.

> *E4 : après est-ce que ça j'ai l'impression que* ***ça bouge*** *puisque quand j'ai participé euh + au + au sem- à l'ife[95]-là de de else[96] [...] l'inspecteur général disait qu'ils étaient en train de réfléchir sur ce sujet enfin de + quand il a quand il a clôturé le [...] quand il disait qui qu'il était venu pour s'alimenter de tout ça et que euh + peu de temps après il avait une réunion d'inspecteurs généraux sur ces questions-là\ il disait que pour lui euh il y avait des avancées* ***alors elles seront jamais assez euh comment dire + assez franches pour ceux qui sont convaincus qu'il faut que ça avance*** *mais + pour lui il y en a\ au niveau institutionnel* ***ça commence + doucement*** *+ le temps que ça vient jusqu'ici + (rire) il faudra encore quelques années hein oui + voilà*

Pour E4, la différenciation pédagogique prônée par E1 n'est « *pas arrivée jusqu'à la langue* » (E4). Ce qui ne l'empêche pas de s'emparer de toutes les occasions proposées par l'EN pour faire avancer la réflexion sur l'enseignement aux allophones. A propos d'une enquête sur les allophones menée par

95 Institut français de l'éducation, http://ife.ens-lyon.fr/ife
96 Éducation en langues secondes et étrangères : http://icar.univ-lyon2.fr/projets/else/index.htm : séminaire du 8-10 octobre 2014 : http://icar.univ-lyon2.fr/projets/else/videos.html

le ministère, qu'il qualifie de « pourrie » parce que le terme n'y est pas défini, il y répond avec un espoir entremêlé de doute :

> *E4 : donc dans ma dans mon comment dire euh dans mon enquête + **j'ai mis + les allophones primo-arrivants et ceux que j'estimais allophones pas primo-arrivants** + j'ai mis tout le monde voilà*
> *Int : oui mais tu les as distingués quand même*
> *E4 : **je pouvais PAS** mais euh de fait comme ils demandent s'il y a eu une une scolarisation euh euh précédente euh + **la manière de répondre va peut-être les amener à se poser des questions voilà/** et puis j'ai aussi euh ajouté + un un petit mot euh + pour la conseillère péda qui qui recevait mon enquête en disant que voilà j'avais fait ce choix-là\ + **puis on verra***

E4 évoque ici sa réponse à l'enquête interne adressée par le ministère sur les EANA à l'attention des enseignants, dans laquelle il tient à souligner la différence entre allophones nouvellement arrivés et non nouvellement arrivés (les oubliés de l'EN). A l'opposé des discours de E4 et E3, très descriptifs et très factuels, décrivant la réalité de leur terrain, les deux cadres de l'EN ont un discours qui s'appuient sur des pré-construits dont nous avons vu un exemple frappant avec E2 qui affirme à plusieurs reprises que le problème n'est pas la différence de langues mais la stimulation langagière dans la famille. Cela lui permet d'éviter de traiter la question posée sur la place des langues et du français comme langue de scolarisation. Cela lui permet également .de rester fidèle à la position ambiguë de l'EN sur la socialisation scolaire en L1, qui produit des rapports (tel le rapport Bouysse[97] plusieurs fois évoqué) mais qui ne propose pas de remédiation particulière. Son discours, chargé de nombreuses modalités déontiques, s'inscrit plutôt dans les termes mêmes des programmes scolaires que dans ceux des rapports critiques. Ainsi nous avons relevé : « *il faut :*

- *qu'ils maîtrisent la langue pour devenir des citoyens ...*
- *qu'ils développent un esprit critique ...*
- *travailler avec les familles ...*
- *que les enfants comprennent le sens de la phrase »*

E2 recourt à de nombreuses phrases assertives, telles « *ce n'est pas bienveillant à la maison » ainsi* que cette tirade empreinte d'un ethnocentrisme déconcertant à propos des parents issus de l'immigration : « *c'est des gens qui + aiment leurs enfants peut-être + pas + à ma manière + peut-être ils sont maladroits + ils AIMENT leurs enfants ils veulent le MIEUX pour leurs enfants* ».

Le discours de E2 est chargé de contradictions. Il s'élabore autour d'une parole stimulante, encourageante, teintée d'empathie pour les enfants en difficulté ou prisonniers d'un contexte social défavorable. Mais il peut être aussi cynique et emprunts de segments péjoratifs : *les cumulards, ils*

97 *L'école maternelle.* Rapport 2011-108, octobre 2011.

pigent rien, ils étaient à l'ouest, vocabulaire que nous n'avons entendu à aucun moment chez E3 ou E4. Nous pensons toutefois que, plus que le mépris, il marque plutôt l'épuisement de E2 manifesté dans les extraits suivants par le triple emploi du verbe user : *« ce qui use + les enseignants » ; « l'éducation prioritaire Use j'ai beaucoup travaillé en éducation prioritaire + ça use ».* En effet, les textes français ne cessent de rappeler que l'école maternelle a pour mission de réduire les inégalités sociales. N'est-ce pas là une tâche insurmontable, que E1 relève sous la forme d'un plaidoyer pour l'école :

> *quand on dit ben l'école on on sait pas bien faire mais + + mais il y a TOUT à faire/ plus les enfants sont issus ont été euh ont vécu dans un ++ dans un univers familial où on est replié + il y a pas d'expérience du monde + donc que connaît-on/ donc l'école elle elle a à porter tout ça\ donc euh ++ c'est c'est difficile d'enseigner + à des jeunes enfants*

Starck a montré que la loyauté à l'EN participe de l'identité de l'IEN (2007 : 5). Nous avons relevé quelques énoncés de E1 confirmant ce constat et dans lesquels E1 se fait le chantre de la parole ministérielle : « *c'est pas pour vanter le système français mais je crois qu'on est en train de + il se passe quelque chose-là\ ».* Le discours fait apparaître une personnification de l'institution scolaire (ce qui est aussi une louange indirecte au propre travail de E1): « *l'école a toujours été au service de la réussite, l'école maternelle a beaucoup réfléchi, l'école maternelle elle est en train de se dire* [...]. A propos de la Loi, elle déclare : « *la loi pour la refondation de l'école de la République + euh + est en train de nous montrer [...] ».* Le discours polyphonique de E1 s'appuie sur des autorités citées qu'elle reprend à son compte. Ainsi le « je » peut aussi bien être l'expression de la professionnelle enseignante qu'elle fut « *moi la pédagogie je trouve ça passionnant* », ou de tout autre enseignant, « *je me suis construite dans mon identité d'enseignante pour apprendre le français* » ou même du parent étranger, « *en tant que maman turque je suis autorisée à* » que la parole ministérielle. Il s'accompagne dans ce cas d'une formule englobant le locuteur par la flatterie en le faisant adhérer à son discours, « *vous l'aurez bien compris* » : « ***je crois*** *que la loi pour la* ***mon propos n'a rien de politique évidement vous l'aurez bien compris***\ *que la loi pour la refondation de l'école de la République ».*

Dans ce contexte d'adhésion, de recherche de l'adhésion de l'interlocuteur, et de portage de la parole officielle, les textes sont donc les instruments de référence et s'accompagnent d'intensifieurs :

> *dans les nouveaux programmes qui vont être soumis à consultation là le le le quinze octobre + **il est beaucoup** question de ce français comme langue de scolarisation et **il est beaucoup question de** de l'approche de **il est beaucoup question** de l'approche de l'élève de l'approche linguistique +*

Ce n'est pas l'avis de E4 qui ne semble pas avoir fait la même lecture du texte :

> *E4 : on a travaillé dessus il y a une nouvelle version que je n'ai pas encore lue\ + la question que tu allais me poser c'est est-ce que c'est les*
> *Int : oui*
> *E4 : est-ce que c'est dedans/ j**e sais plus ça m'a pas marqué c'est dedans**/ [...] il y a la même chose euh dans le programme éclair **il y a un tout petit tru**c sur le Lire écrire parler où on parle de de français langue de scolarisation je me dis qu'il y a **peut-être** des articulations qui vont naître **enfin** après à nous de les saisir*

Les minimiseurs *(un tout petit truc, peut-être, enfin)* marquent le scepticisme de E4 qui déclare à plusieurs reprises que c'est aux enseignants de s'immiscer dans les interstices des textes officiels pour poursuivre le débat sur le FLS et légitimer leur démarche. Comme le souligne Adam-Maillet[98], *« il n'y a aucun obstacle à la mise en place d'une co-éducation plurilingue dans l'école française* », mais, ajoutons-nous, il n'y a rien de spécifique qui encourage et soutienne les démarches.

L'exemple de la littérature jeunesse, dont le rapport *Le langage à l'école maternell*e (op.cit) nous dit qu'elle « *mobilise et enrichit l'imaginaire enfantin – cette capacité à produire des images mentales de deux manières : par la forme (le récit) et par l'univers créé (la fiction)* » (2011 : 68) est révélateur des dissonances entre le discours des cadres et celui des enseignants. Si E1 se félicite que l'école ait développé une pédagogie au service de la connaissance du vocabulaire du quotidien et de celui « *qui traverse toute la littérature de de jeunesse* », E3 affirme à l'inverse ne pouvoir prendre en compte l'univers langagier et fictionnel des livres jeunesse : *« quand j'arrive avec ma littérature/ je suis à MILLE lieux d'eux je suis à MILLE lieux d'eux\».*

> ***E3 : même notre hiérarchie** quand elle se déplace dans notre école **réalise vraiment** qu'**il y a un monde entre ces textes et cette réalité de terrain\ pourtant je suis juriste à la base hein** voilà\ mais c'est VRAI qu'à un moment on va dire + pour des exemples plus précis par exemple l'abc de l'égalité ou voilà + le texte il est assez complet certes **mais nous pour le mettre en pratique c'est à des années lumières de ce que les parents donnent + donnent comme image aux enfan**ts là l'égalité fille garçon dans un quartier comme le nôtre à quatre-vingt dix quatre-vingt quinze pour cent de population musulmane **c'est + une aberration** donc on se on va essayer de le faire vivre mais on va le faire vivre à notre + à notre sauce hein sincèrement je ne pense pas qu'on sera dans les clous mais **voilà on sait que ça existe on va dire** mais sans s'y sans s'y appuyer plus que ça*

E3 insiste sur le décalage culturel profond qui scinde la culture scolaire dont les attendus sont émis

98 Adam-Maillet, Maryse. Conférence donnée à L'ESPE de Besançon, le 29.01.2014

par des élites visiblement peu coutumières de la connaissance quotidienne du terrain : « *même, vraiment, il y a un monde, une aberration* ». Elle soulève malgré elle la position contradictoire de l'EN. D'un côté l'institution affirme :« *pour garantir la réussite de tous, l'école se construit avec la participation des parents, quelle que soit leur origine sociale. Elle s'enrichit et se conforte par le dialogue et la coopération entre tous les acteurs de la communauté éducative* »[99] . De l'autre côte, l'EN promeut des textes, tel L'ABCD de l'égalité[100], que E3 juge inapplicable. Sans nous étendre sur le contenu ni surtout sur la polémique qui a accompagné la mise en place de ce programme, nous souhaitons relever qu'il ne peut être pas le fruit d'une la concertation avec tous les parents (il exclut de fait les familles musulmanes).

5.5 Écarts infranchissables entre certaines familles et l'école

L'écart qui sépare les pratiques culturelles de certaines familles, musulmanes pratiquantes notamment, de celle de la société laïque française, est scindé par un fossé infranchissable qui marque les limites des démarches interculturelles proposées par nos enseignants. En voici un dernier exemple. E3 favorise les activités interculturelles telles que comptines en L1, plats d'origine étrangère, petits-déjeuners de chaque pays, à propos desquelles Auger rappelle qu'elles servent avant tout à développer la relation à l'autre (2010:68). Ces activités fonctionnent à satisfaction tant que les valeurs républicaines ne sont pas mise en danger.

> *E3 : on souhaitait [...] faire des échanges autour de livres par exemple alors on avait fait à un moment on avait fait on avait fait appel à des familles pour qu'elles nous proposent + alors justement ce qu'elles lisaient à leurs enfants + et puis on avait aussi proposé de faire l'heure du conte en disant pourquoi on ne donne à nos enfants que nos contes nos histoires traditionnelles même si on a baba yaga et cetera\ ça reste quand même du conte traditionnel et + ça a fait un flop* ***c'est vrai qu'à un moment aussi on avait pris soin de dire qu'on souhaitait des livres qui n'étaient pas marqués de religion***\ *et je pense que là\ on a mis un frein et et du coup les personnes ne sont pas venues\ e****t CA par contre sur CA + voilà***\
> *Int : vous êtes/*
> *E3 : sur CA* ***j'avoue que je suis assez ferme\ je veux pas des livres avec une influence religieuse\ CA là-dessus j'y tiens vraiment fortement\ je pense que c'est ça qui a fait que les parents ne sont pas venus***\

Le projet d'échanges de lectures tel que pensé par E3 montre les limites posées par l'État français, représenté par la fonctionnaire E3, qui impose la culture scolaire française comme dominante,

99 Code de l'éducation, du 8 juillet 2013, Article L111-1.

100 Programme dont l'objectif est de lutter contre le sexisme et les stéréotypes de genre et d'installer durablement une culture de l'égalité entre filles et garçons à l'école. Il s'appuie d'une part sur la valeur d'égalité de la République et d'autre part, la rapporte à la parité masculin/féminin. http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html, consulté le 03 septembre 2015.

savante et détentrice de la vérité : E3 déclare : « *il y a des tas de mythes qui sont là bien avant que la religion ait mis son grain de sel* ». Ce faisant, E3 pose l'autre culture en position basse. Dès lors la relation interculturelle se transforme en relation culturelle qui met les cultures face à face et limite les échanges aux activités non-dérangeantes, les petits-déjeuners, etc., ce qui a permis à certains de réduire la pédagogie interculturelle à une pédagogie couscous.

Face à la montée du communautarisme qui marque l'échec du système assimilationniste français, l'institution scolaire doit réaffirmer ses valeurs républicaines : « *on doit vraiment se battre », « on se dit non » (*E3). Le pronom indéfini étant ici les acteurs sur le terrain pris entre deux communautés : l'une, au sommet, est l'élite politique émettrice de textes, l'autre, à la base ,est le terrain. Si la laïcité n'est pas l'exclusion de la religion dit E3, elle n'en exclut pas moins cette dernière du cadre scolaire. Est-ce dans ce sens qu'il faut comprendre le mot « *cohérent* » dans cet extrait du nouveau programme de maternelle qui invite les enseignants à constituer *« un répertoire commun de pratiques, d'objets et de matériels (matériels didactiques, jouets, livres, jeux) pour proposer au fil du cycle un choix de situations et d'univers culturels à la fois variés et* ***cohérents***[101] *»* ?

Dans ces conditions, l'accueil de la diversité linguistique et culturelle ne peut se faire que dans les limites des aspects non laïcisés desdites cultures, en prélevant des segments acceptables de ces dernières et en rejetant les autres. Si l'école déclare considérer l'enfant dans sa globalité, nous voyons clairement ici qu'il ne s'agit que d'une intention, et que la relation interculturelle s'arrête là où les valeurs ne se discutent plus, autrement dit là où elle devrait vraiment commencer.

5.6 Conclusion

Nous avons constaté différents écarts dans ce chapitre, entre les cultures enseignantes, entre les enseignants du terrain et la hiérarchie administrative, entre cette dernière et le monde politique (le seul habilité à imposer des transformations structurelles) et entre les différents services chargés des questions relatives aux allophones. Nous avons constaté que le discours des cadres français était nettement plus politisant et généralisant que celui des enseignants, qui sont en contact quotidien avec les élèves, ancrés dans une réalité qui contredit le discours parfois enjoliveur ou réducteur des cadres. Les enseignants voient des problématiques émerger auxquelles ils réfléchissent et trouvent des solutions que la hiérarchie ne semble pas toujours entendre, ce qui peut entraîner une certaine méfiance ou prise de distance avec elle et ne porte pas à un esprit de cohésion.

101 BO n°2 du 26 mars 2015, chapitre 2.http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html

Mais l'écart le plus dommageable selon nous, gît entre les cultures familiales et scolaire : en effet malgré tous les discours d'intention des cadres et les actions visant à favoriser le lien familles-école, cette dernière reste dans une position dominante et savante. Surtout, elle reste la gardienne farouche des valeurs républicaines, intouchables et non débattables. Par conséquent, la mise à distance opérée avec les familles dès lors que les sujets sensibles surgissent, annule le travail de lien qui est relégué à des actions sympathiques (petits-déjeuners, etc). L'école ne peut pas être le lieu de débat des valeurs républicaines ce qui confine chaque acteur (école, parent) dans la tour d'ivoire de ses propres valeurs et assure une cohabitation polie. L'enjeu fondamental du débat ressurgit peut-être de façon insidieuse dans le malaise de certains enfants, manifeste dans diverses difficultés de socialisation et/ou d'expression, témoin d'un écartèlement entre les deux cultures auxquelles ils sont sommés d'être loyaux.

PARTIE IV. Le point sur les hypothèses

4.1 Hypothèse 1

Notre première hypothèse était la suivante : la politique linguistique éducative d'un canton romand présente certes des différences avec celle supposée en vigueur au sein de l'EN en France, mais dans les faits, les objectifs langagiers de l'école maternelle, les gestes et habitus professionnels font que l'approche éducative et les représentations des enseignants sur les langues premières des élèves sont relativement similaires en France et en Suisse romande.
Nous pensons que cela se manifeste dans les deux cas par une attitude exclusivement centrée sur la langue française avec une tendance à **occulter** les langues premières.

Commençons par revenir sur le terme « occulter » qu'il convient de clarifier. Au sens propre, il signifie rendre peu visible. Au sens figuré, il est synonyme du verbe « cacher », qui n'est pas celui que nous entendions (Le petit Robert, 1984). Par conséquent, c'est bien au sens propre qu'il faut comprendre notre phrase.

4.1.1 Les objectifs langagiers de l'école

Pour répondre à notre hypothèse, il nous faut résumer la politique linguistique éducative en vigueur dans le Canton du Jura.
Il est soumis à la Loi fédérale sur les langues nationales et la compréhension entre les communautés linguistiques du 5 octobre 2007 qui reconnaît le droit aux cantons de définir leur(s) langue(s) officielle(s). Dans le cas du Jura, il s'agit du français. Dans le cadre de la loi, il doit s'engager en faveur d'un enseignement des langues étrangères compte tenu du multilinguisme du pays (art. 15). Il reçoit des aides financières de la Confédération s'il encourage l'acquisition par les allophones de la langue officielle du canton et s'il favorise la connaissance de leurs L1 (art. 16).

Le canton est aussi soumis à sa propre loi sur l'école obligatoire du 20 décembre 1990 dans laquelle il est écrit que « l'école favorise l'insertion des enfants de migrants tout en en respectant l'identité culturelle » (art 5) et qu'elle « familiarise l'enfant avec les langues étrangères et lui donne les moyens de développer sa connaissance de plusieurs d'entre elles » (art.3e).

Enfin le canton est soumis au Domaine Langues du Plan d'Études Romand (PER) qui s'inscrit dans une didactique intégrée des langues, dans le cadre d'un répertoire langagier plurilingue où des

compétences en français, allemand, anglais ainsi qu'en « langues d'origine des élèves » sont attendues. Une initiation à l'allemand est en place dès la 1 P (première année d'école enfantine). L'éveil aux langues n'est pas obligatoire, contrairement au respect du double l'objectif concernant la maîtrise du fonctionnement des langues et la réflexion sur les langues, objectif qui fait partie des quatre grandes finalités du cycle 1 du PER.

La politique linguistique éducative du Canton du Jura, en vigueur dans les petits degrés, diffère bien de celle de la France dont l'objectif linguistique, pour l'école maternelle, est de garantir l'apprentissage et la maîtrise de la langue française (art L.111-1 du Code de l'Éducation 2013).

4.1.2 Représentations des enseignants vis-à-vis des L1

Nous constatons que les représentations des enseignants français et jurassiens de notre corpus sont relativement proches. L'allophone est d'abord perçu comme étranger de par son statut social et par sa langue. De part et d'autre de la frontière, nous avons noté la même volonté de faire preuve de tolérance envers cette étrangeté mais nous avons perçu de l'embarras à son égard, qui se manifeste dans la difficulté à nommer la différence linguistique et dans quelques stéréotypes. En tant qu'élève, l'allophone est soit nié ou stigmatisé et dans ce cas, il est catégorisé avec les élèves ayant des difficultés scolaires et parfois d'ordre social.

Les locuteurs jurassiens sont néanmoins plus enclins que les Français à considérer la L1 comme la base de l'identité de l'élève allophone et à percevoir les avantages métalinguistiques dûs à leur plurilinguisme. Pour autant, ce plurilinguisme n'est pas reconnu en tant que tel par les deux types de locuteurs.

4.1.3 Gestes et habitus professionnels

Malgré des objectifs un peu différents - pour les Jurassiens, la langue française est à acquérir, pour les Français, elle est à maîtriser - la plupart des gestes professionnels sont cependant communs aux Français et aux Jurassiens et s'inscrivent dans les prescriptions de la pédagogie du langage déclinée par l'EN.

Cependant, l'usage de la L1 est accepté de façon beaucoup plus décomplexée dans le Jura qu'en France. Elle est sujette à moins de polémique au sein de l'école.

On constate dans le Jura la mise en œuvre d'une pédagogie du FLE, dans le cadre de cours d'appui pour les allophones. En revanche, c'est en France que nous avons relevé des exemples d'approches plurielles de type Éveil aux langues ou Éducation interculturelle. Bien qu'elles soient officiellement

recommandées en Suisse romande depuis 2003 et étayées dans le moyen d'enseignement EOLE, il semblerait qu'elles ne soient pas spécifiquement utilisées

4. 1.4 Attitude exclusivement centrée sur la langue française

La maîtrise du français n'est pas présente de façon obsessionnelle dans le Jura comme en France. À l'école jurassienne, le français occupe une place particulière en tant que langue de scolarisation, il est au cœur de la communication et il intervient dans toutes les disciplines, mais il est présenté dans le PER comme un système linguistique à étudier parmi d'autres (p. 6), tandis que dans les textes de l'EN, le français est tout le langage et a une place hégémonique.

D'autre part, le français jurassien étant une variation, l'obsession du respect de la langue parfaite y est bien moindre. La langue vernaculaire est riche d'expressions locales ayant intégré des formes lexicales et syntaxiques venues du patois et du suisse allemand notamment.

4.1.5 Conclusion sur la première hypothèse

Les L1 sont plus présentes dans les discours des locuteurs jurassiens que dans celui des Français mais dans les deux cas, le français occupe une place largement supérieure dans les discours de tous.

Dans les pratiques professionnelles déclarées, la L1 est davantage présente chez les Français où elle sert de langue de traduction, d'intégration, d'apaisement et même comme appui pour apprendre le français. Si sa pratique est autorisée en classe jurassienne, peu de place lui est accordée durant les temps d'apprentissage par souci de fournir un temps maximal d'exposition au français.

Par conséquent, nous ne pouvons pas confirmer notre première hypothèse.

S'il y a en effet une tendance à occulter la L1 en faveur du français, une certaine place lui est accordée en France, dans le discours de nos locuteurs, mais cette place est relativement faible car il y a bien une attitude centrée (non pas exclusivement) mais très prioritairement sur la langue française.

4.2 Hypothèse 2

Notre deuxième hypothèse était : les objectifs d'apprentissage formulés dans les textes officiels et les programmes d'enseignement français contiennent des impensés et des flous terminologiques qui ont des conséquences sur les pratiques des enseignants. Ces flous créent une ambiguïté au niveau des enjeux langagiers, lesquels nous semblent différents pour des enfants de langue maternelle française ou en cours d'apprentissage du français langue seconde. Nous souhaitons identifier cette ambiguïté et peut-être la clarifier.

4.2.1 Textes officiels et programmes de l'EN

4.2.1.1 Les flous terminologiques

Pour répondre à cette hypothèse, il nous faut distinguer les textes français des textes suisses. Jusqu'en 2015, dans les programmes scolaires français, le terme « langage » était utilisé pour évoquer la langue française orale. Cette confusion terminologique génère une confusion conceptuelle et impacte sur les attitudes et gestes professionnels des enseignants français qui tendent à confondre le concept de « maîtrise du langage » avec celui de « maîtrise de la langue ». Cela a des conséquences négatives sur la perception des enfants allophones qui ne sont pas repérés comme des enfants plurilingues mais comme des enfants en proie à toutes sortes de difficultés langagières et parfois cognitives qui les enferment dans des représentations stigmatisantes.

4.2.1.2 Les impensés

Les mesures pédagogiques particulières proposées aux allophones par l'EN ne s'appliquent qu'à partir du CP dans le cadre des UPE2A et s'adressent à des enfants allophones nouvellement arrivés (ENEA). Elles ne s'appliquent pas pour de nombreux enfants qui ne sont pas nouvellement arrivés mais qui sont néanmoins allophones.

Les programmes français sont écrits par des francophones pour des francophones et prennent très peu en compte l'hétérogénéité linguistique des classes si bien qu'ils sont globalement conçus dans une perspective homogénéisante même si l'hétérogénéité du public scolaire est constatée. On trouve peu de préconisations en faveur du développement linguistique des enfants plurilingues.

4.2.1.3 Conclusion sur l'hypothèse 2 concernant la France

Les textes officiels et les programmes sont effectivement porteurs de flous et d'impensés qui impactent sur le regard que les enseignants ont sur les capacités langagières des allophones. Les compétences langagières sont très rarement distinguées des compétences linguistiques ce qui charge les enfants de crainte de troubles de langage et les enferme dans des représentations d'enfants en difficulté qui n'est pas favorable à leur apprentissage

4.3.1 Textes et programmes romands

Bien que le terme « allophone » ne soit pas défini dans les textes, cela ne semble pas avoir d'impact négatif ou positif. Les textes officiels (Loi) et le PER ont un langage très précis concernant les langues, qui sont très clairement distinguées du langage et positionnées très explicitement. Dans le PER, le français a un statut particulier et est considéré comme L1, l'allemand est L2, l'anglais est

L3. Les langues premières des allophones sont nommées.

La didactique intégrée des langues en vigueur dans le PER ne s'est pas encore imposée avec force parmi les pratiques enseignantes qui reposent sur quelques concepts obsolètes, (tel le bain de langue qui permettrait d'apprendre facilement), encore très présents dans le discours des locuteurs jurassiens. D'anciens schémas sont donc bien installés ce qui ne facilite pas l'ouverture à d'autres approches d'enseignement, telles des approches plurielles qui sont peu connues et peu utilisées. Alors que la création des hautes écoles pédagogiques en 2000 pouvait sembler propice à la mise en place de nouvelles didactiques, celles-ci ne sont toujours pas en vigueur 15 ans après, malgré l'existence de moyens d'enseignement, tels EOLE, qui reste, malgré les dires, peu connu de notre corpus d'enseignants et peu consulté dans son intégralité.

4.3.2 Conclusion sur l'hypothèse 2 concernant le Jura suisse

Nous pouvons confirmer la validité de notre hypothèse pour ce qui concerne la France. Les flous et impensés dans les textes officiels et les programmes ont de lourdes conséquences sur les représentations des enseignants vis-à-vis des enfants allophones. La notion de difficulté qui leur est attribuée relève en fait de la difficulté des enseignants à considérer positivement ces enfants.
Pour le Canton du Jura, notre hypothèse n'est pas valide car les textes et programmes sont explicites.

4.4 Questions

4.4.1 Les textes officiels tiennent-ils compte de la réalité hétérogène de la classe ?

En France, l'hétérogénéité linguistique de la classe n'est pas foncièrement reconnue et les méthodes pédagogiques restent relativement adressées à des classes monolingues. On constate néanmoins de substantiels changements, notamment dans le programme de maternelle 2015 où le langage est enfin reconnu dans la diversité de ses usages et où un éveil à la diversité linguistique est proposé mais cela reste encore timide.
En Suisse romande, cette hétérogénéité est très clairement inscrite dans les textes (et en premier lieu dans la Constitution suisse rédigée au nom de la diversité de son peuple) et est donc reconnue. C'est sur la base de cette hétérogénéité linguistique et culturelle que le domaine langues du PER est construit.

4.4.2 Points de vue et pratiques des acteurs de l'éducation français et suisses

Convergent-ils malgré des politiques linguistiques éducatives apparemment différentes ? Comment ces politiques éducatives sont-elles appliquées sur le terrain ?

En France, la politique linguistique éducative reste axée exclusivement sur la maîtrise de la langue française et les pratiques enseignantes tendent à la réalisation de cet objectif.

Les allophones sont perçus un peu plus positivement dans le Jura suisse où on leur reconnaît des compétences métalinguistiques mais des difficultés à s'exprimer à l'oral.

Malgré cela, des enseignants français s'essayent à des modes d'enseignement diversifiés qui prennent en compte les L1 des élèves et ont des attitudes favorables envers ces L1. Des approches plurielles sont abordées en classe et adressées à tous les élèves tandis que chez les Jurassiens, c'est un enseignement de type FLE/S qui est proposé aux allophones dans le cadre de cours d'appui ouverts informellement à d'autres enfants qui manifestent le désir d'y assister. La didactique intégrée des langues n'est pas appliquée, du moins parmi nos locuteurs jurassiens. Mais ces derniers ne sont pas représentatifs de tout le corps enseignant et particulièrement des nouvelles générations sorties de la HEP.

4.4.3 Quelle est la place des langues premières laissée par les enseignants et l'institution dans la socialisation langagière en classes de maternelle ?

4.4.3.1 En France

Nous avons vu que cette place est très faible dans les textes. Dans les faits, les L1 sont admises dans l'espace scolaire mais circonscrites et à des lieux et des temps précis.

Lors des interactions intra-familiales, elles sont admises par nos locuteurs mais pas forcément par leurs collègues. Elles sont admises dans les espaces de jeux, ainsi que dans les moments d'apprentissage où elles sont parfois requises pour aider à traduire, intégrer, apaiser. Elles peuvent être sollicitées comme appui pour apprendre le français.

4.4.3.2 Dans le Jura suisse

Leur place est clairement définie dans les textes.

Les interactions familiales en L1 sont admises. Dans la classe, les interactions en L1, entre élèves, sont autorisées jusqu'à un certain point et sont donc canalisées dans le but déclaré de ne pas porter ombrage à l'apprentissage du français. En cours d'appui FLE, les L1 sont parfois sollicitées dans un esprit d'accueil de l'enfant dans sa langue mais c'est le français qui prédomine largement étant donné qu'il est l'objectif de l'enseignement.

De façon générale, au niveau des pratiques, une place leur est faite mais de façon très contrôlée et très circonscrite.

4.5 Y a-t-il des divergences discursives entre cadres et enseignants du terrain, dans les deux contextes suisse et français ?

4.5.1 Au niveau jurassien

Les divergences portent majoritairement sur l'usage du moyen d'enseignement non obligatoire EOLE que les cadres rapportent comme bien connu des enseignants et bien utilisé, ce qui est infirmé par les enseignants du terrain eux-mêmes.

4.5.2 En Franche-Comté

On constate de fortes divergences entre les cadres et le terrain. Les premiers sont les fervents défenseurs de la parole institutionnelle qu'ils reprennent à leur compte et qui véhicule plusieurs pré-construits, tout en entremêlant leur discours de réflexions personnelles ou issues de la recherche. S'ils vantent le système scolaire français, les seconds s'en plaignent (notamment de son inertie) et ne s'inscrivent pas toujours dans la pédagogie en vigueur. En fonction de leur terrain, ils adoptent des postures qui leur permettent d'être plus proches et plus à l'écoute de leurs élèves, ils s'autorisent à recourir aux L1 des élèves lorsque c'est nécessaire. Ils peuvent s'éloigner des supports pédagogiques recommandés dans les programmes et en utilisent, voire en élaborent, de plus adaptés.

CONCLUSION

L'entrée à l'école maternelle des jeunes allophones bouscule les repères établis au sein de la famille et de l'institution. Ils forcent le système scolaire à réfléchir autrement aux questions de socialisation langagière ce qui peut conduire à deux types d'attitudes de la part des enseignants : soit leur allophonie est niée et par conséquent, il n'y a pas lieu de remettre en question les positionnements habituels et la manière d'enseigner, soit leur allophonie est reconnue et elle est parée, parfois à tort, de difficultés linguistiques et langagières alors que d'autres problématiques pourraient être en jeu (tel le processus d'acculturation) ou peuvent être tout simplement inexistantes mais sont créées par la difficulté des enseignants à appréhender ces élèves différents.

De façon abstraite, les L1 sont plutôt bien perçues mais elles sont rarement considérées comme constitutives d'un plurilinguisme émergent chez les élèves. Dans les textes officiels et les programmes scolaires, elles ont une place différente en France et en Suisse romande.

En France, celle-ci était pratiquement inexistante jusqu'à la publication en mars 2015 du programme de l'école maternelle où l'on mentionne à plusieurs reprises d'autres langues et cultures que le français. La confusion entre les termes « langue » et « langage » qui était faite jusqu'à lors dans les textes et programmes français (et qui n'est pas totalement éradiquée dans le programme de 2015) génère une confusion entre la « maîtrise de la langue » et la « maîtrise du langage ». Cette dernière est redoutée par les enseignants français qui craignent de détecter des troubles du langage alors qu'il s'agit plus souvent de problèmes liés à l'acquisition du français. Ces problèmes peuvent être de simples retards, normaux en situation diglossique, ou peuvent être causés par les attitudes ou les représentations des enseignants. Le contraste entre le discours français et suisse jurassien (où cette problématique est inexistante) montre que c'est bien la posture des enseignants qui libère ou qui bloque l'expression orale de l'enfant en français.

En Suisse romande, les langues sont très bien définies dans les textes et programmes et leur place est très clairement circonscrite. Si bien que les confusions terminologiques observées en France et impactant les attitudes des enseignants n'existent pas. Pour autant, la différenciation linguistique invite le système jurassien à proposer des solutions préventives aux enfants peu ou pas familier avec le français. Elles sont concrétisées par des cours d'appui s'inscrivant dans la pédagogie du FLE/S.

En France, L'EN a plutôt tendance à considérer que tous les enfants, allophones ou pas, entrent en phase d'apprentissage du français standard, langue que l'école a pour mission d'enseigner afin de

fournir à tous les bases d'une culture scolaire qui ne peut se développer que dans la maîtrise de ce français-là. Par conséquent, la différenciation entre élèves allophones ou autres ne se justifie pas, selon elle. Cette approche de la maîtrise de la langue standard semble un peu prématurée pour des enfants ayant entre deux et trois ans et étant encore en phase de construction du langage. Elle relève d'une conception un peu trop primarisante de l'école maternelle qui est remise en question avec la Loi de 2013 sur la refondation de l'École de la République et qui se concrétise dans le nouveau programme 2015.

Les enseignants français de notre corpus n'ont pas attendu la révision des lois et des programmes pour s'ajuster aux besoins en développement langagier et linguistique de leurs élèves. Ils innovent dans leurs comportements et adoptent des pratiques parfois mal perçues par leurs collègues, lorsque par exemple ils osent s'exprimer en L1 avec les enfants, afin de garantir une compréhension minimale et d'instaurer un climat sécurisant, davantage porteur pour entrer dans les apprentissages. Ils peuvent s'inscrire dans des didactiques différentes de celles habituellement propres à l'école maternelle, telles la didactique des langues, dans lesquels ils puisent des modes d'enseignement qui prennent en compte les L1 tout en concourant au même objectif : enseigner le français.

Dès lors qu'il est question de diversité linguistique, les discours sont très polyphoniques et véhiculent des représentations contredites par des regards plus objectifs et moins anxiogènes. On observe alors un clivage se créer au sein du corps enseignant français, entre ceux qui restent rivés à d'anciens schémas construits à partir d'un public homogène et majoritairement francophone et ceux qui sont prêts à s'adapter à ce public hétérogène et non francophone, et prompts à modifier leurs représentations vis-à-vis de l'étranger, à questionner les stéréotypes et à modifier leurs gestes et pratiques professionnels. Différents écarts existent entre les cultures enseignantes, entre les enseignants du terrain et la hiérarchie. Dès lors que le mouvement amorcé par les enseignants innovants est relayé par la recherche, il est à souhaiter qu'il s'amplifie et qu'il soit concrétisé par des actions de formation qui permettraient aux enseignants d'élaborer des réponses adaptées à un public plurilingue et pluriculturel.

Du côté suisse jurassien, tous les instruments institutionnels (textes, programmes, outils) sont en place pour favoriser une didactique intégrée des langues où le langage est étudié à travers des langues spécifiques qui sont le français, les futures langues d'enseignement (allemand et anglais) et les L1, où toutes prennent leur place au sein d'un répertoire commun. Cette didactique ne s'est pas encore imposée dans l'école enfantine où l'on observe cependant des approches d'éveil et d'ouverture aux langues encore timorées. Il y a néanmoins espoir qu'elles se développent dans le

cadre de la formation continue et initiale avec les nouvelles cohortes d'enseignants sortant de la Haute École pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, 1991, « Langue(s), culture(s) et communication », In : Garabédian (coord.), *Enseignements/Apprentissages précoces des langues. Paris : H*achette 80-100.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine & Louis PORCHER, 2001, *Éducation et communication interculturelle*. Paris : PUF.

ABDELILAH-BAUER, Barbara, 2006, *Le défi des enfants bilingues*. Paris : La Découverte.

ADAM-MAILLET, MARYSE, 2014, « Déverrouiller la réussite scolaire des élèves allophones ». *Diversité* n°176, 48-53.

AKINÇI, Mehmet-Ali, 2008, « De l'apprentissage des langues aux pratiques langagières des jeunes bilingues turcs en France ». In : Extramania (coord.), *Migrations et plurilinguisme en France*. Paris : Didier, 64-71.

ALLEMANN-GHIONDA, Cristina & Claire de Goumoëns & Christiane Perregaux, 1999, *Formation des enseignants et pluralité linguistique et culturelle : entre ouvertures et résistance*. Berne : CSRE.

ALLÈS-JARDEL, Monique, 1991, « Fondements psychologiques de l'acquisition précoce d'une langue étrangère ». In : Mallet (coord.), *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle*. Grenoble : Presses Universitaires, 49-77.

ANDERSON, Patrick, 1999, *La didactique des langues à l'épreuve du sujet*. Besançon : Presses universitaires franc-comtoises.

ARMAND, Françoise, 2011, « Activités d'éveil aux langues, discrimination auditive et conscience plurilingue au préscolaire en contexte pluriethnique et défavorisé, *Le Langage et l'Homme* n° 462, 55-72.

ARNOLD, Jane, 2006, « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? ». *Études de linguistique appliquée* 4, n°144, 407-425.

AUGER, Nathalie, 2010, Élèves *nouvellement arrivés en France*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

AUSTIN, John L., 1991, *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.

AVIV, Nurith, 2011, *Une langue, et l'autre*. Paris : Éditions Montparnasse.

BADER, Dina & Rosita FIBBI 2012, *Les enfants de migrants : un véritable potentiel.* Neuchâtel : SFM.

BARDIN, Laurence, 2009, *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

BEACCO, Jean-Claude & Byram, Michael, 2007, *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives en Europe.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

BENVÉNISTE, Emile, 1966. *Problèmes de linguistique générale* I. Paris : Gallimard.

BENNETT, Milton J., 1986, « A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity ». *Intercultural Journal of Intercultural Relations*, vol. 10, n°2, New York.

BERTUCCI, Marie-Madeleine, 2012, « Élèves plurilingues en milieu scolaire : la diversité linguistique, une réalité de l'école française ». In : Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation*. Futuroscope : CNDP, 35-37.

BLANCHET, Philippe, 2014, « 'La maîtrise de la langue' confrontée aux pratiques sociolinguistiques. Regard sociodidactique sur la face glottophobe d'une notion glottomaniaque ». *Diversité n°* 176, 39-47.

BLANCHET, Alain & Anne Gotman, 2013, *L'enquête et ses méthodes*. Paris : Armand Colin.

BOISSEAU, Philippe, 2005, *Enseigner la langue oral en maternelle*. Paris : Retz.

BOURDIEU, Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.

BOUVIER, Nicolas, 2003, *L'Échappée bell*e. Montpelier : Métropolis.

BOUYSSE, Viviane & Philippe CLAUS, 2011 : *L'école maternelle,* rapport 2011-108.

BROHY, Claudine, 2013, « Plurilinguisme, diglossie et minorités : le cas de la Suisse », (http://lengas.revues.org/163 consulté le 28 juillet 2015).

- 2008, « Didactique intégrée des langues : évolution et définitions ». *Babylonia*/1, 9-11.

BRUNER, Jérôme, 2012, *Comment les enfants apprennent à parler.* Paris : Retz.

CABREJO-PARRA, Evelio, 2010, « Du babil au langage ». *Apprendre à parler.* Paris : Scéren/CNDP (DVD).

- 2014, *Petite enfance et construction de la langue orale* (http://www.lefildesimages.fr/conference-petite-enfance-et-construction-de-la-langue-orale/ consulté le 03 août 2015)

CALVET, Jean-Louis, 2011, *Les voix de la ville*. Paris : Payot & Rivages.

CANDELIER, Michel, 2008 « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre ». *Les Cahiers de l'Acedle*, vol.5 n°1, 65-90.

CASSIN, Barbara, 2012, *Plus d'une langue*. Paris : Bayard Éditions.

CASTELLOTTI, Véronique 2014 : « L'hétérogénéité fondement de l'éducation linguistique ? Vers des perspectives alterdidactiques ». Glottopol n°23 (http://glottopol.univ-rouen.fr consulté le 23 août 2015)

CHAMOISEAU, Patrick, 1997, *Écrire en pays dominé*. Paris : Gallimard.

CORTIER, Claude, 2012, « Mettre en place des dispositifs linguistiques dédiés aux ENAF :

l'insertion/intégration toujours en question ». In : Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation*. Futuroscope : CNDP, 71-75.

CUQ, Jean-Pierre, 1991, *Le français, langue seconde : origines d'une notion et implications didactiques. Paris :* Hachette.

CUMMINS, Jim, 2001, « La langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? ». Sproforum n°19/1, 75-100.

DABENE, Louise, 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.

- 1997, « L'image des langues et leur apprentissage ». In : Matthey (ed.), *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP, 19-23.

DAHOUN, Zerdalia K. S., 1995, *Les couleurs du silence. Le mutisme des enfants de migrants.* Paris : Calmann-Lévy.

DALGALIAN, Gilbert, 2000, *Enfances plurilingues*. Paris : L'Harmattan.

DANON-BOILEAU, Laurent, 2005, « L'affect et l'absence aux origines du langage » In : Hombert (dir.) *Aux origines des langues et du langage.* Paris : Fayard, 292-307.

DELARUE, Francis, 2005, « Les structures d'accueil pour les enfants étrangers non francophones en âge d'être scolarisés *». Diversité* n° 141, 119-120.

DESHAYS, Elisabeth, 1990, *L'enfant bilingue*. Paris : Robert Laffont.

DOLTO, Françoise, 1994, *Tout est langage*. Paris : Gallimard.

DOMPMARTIN-NORMAND, Chantal, 2011, « Éveil aux langues et aux cultures à l'école : une démarche intégrée avec un triple objectif cognitif, affectif et social. *L'autre n°2,* vol. 12, 162-198.

ECO, Umberto, 1994, *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*. Paris : Le Seuil.

FIBBI, Rosita, 2010, *Les Portugais en Suisse.* Berne : ODM/DFJP.

FLORIN, Agnès, 2010 « Évaluer les compétences ». *Apprendre à parler.* Paris : Scéren/CNDP (DVD).

FOUCAULT, Michel, 1966, *Les mots et les choses*. Paris : Gallimard.

GOFFMAN, Erving, 1973, *La Présentation de soi. La Mise en scène de la vie quotidienne I*. Paris : Les Éditions de Minuit.

GOI, Cécile, 2014, « Les langues à l'école, les langues de l'école. Tentation monolingue versus réalités plurilingues », *Diversité* n° 176, 33-38.

- 2013, *L'inclusion scolaire des EANA*

(http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/01/6/conference_Goi_Bruggeman_263016.pdf consulté le 21 juillet 2015).

- 2011, « Élèves nouvellement arrivés en France et parents allophones : construire le lien entre l'école et la famille » (http://www.cahiers-pedagogiques.com/ consulté le 02 août 2015).

GOLSE, Bernard, 1997, « Interactions précoces dans la maternité ». In : Golse (dir.), *Penser, Parler, représenter. Émergences chez l'enfant*. Paris : Masson, 17-20.

GREMION, Lise, 1998, « Une lecture anthropologique du rapport à la différence ». *Actes de la recherche* n°3. Porrentruy : HEP- BEJUNE, 66-81.

GROSJEAN, François, 2015, *Parler plusieurs langues*. Paris : Albin Michel.

GRIN, François, 2010, « L'aménagement linguistique en Suisse », (http://www.enap.ca/OBSERVATOIRE/fr/telescope-menus.aspx?sortcode=1.16.18.18 consulté le 13 juillet 2014).

HAGEGE, Claude, 1985, *L'homme de paroles*. Paris : Fayard.

HAWKINS, Eric, 1984, *Awareness of Language : An Introdution*. Cambridge : Cambridge University Press.

HELOT, Christine & Andrea YOUNG, 2006, « La diversité linguistique et culturelle à l'école : comment négocier l'écart entre les langues/cultures de la maison et celle(s) de l'école ? ». In : Hélot (eds.), Écarts *de langue, écarts de culture*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 207-226.

Le langage à l'école maternelle, 2011, Futuroscope : CNDP.

HICKEY, Tina, 2013, « Petite enfance et école d'immersion en gaélique en Irlande ». In : Hélot & Rubbio (dir.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse. Eres, 148.

HUMBOLT, Guillaume de, 2000, *Sur le caractère national des langues.* Paris : Seuil.

HYMES, Dell, 1991, *Vers la compétence de communication*. Paris : Didier.

JODELET, Denise, 2003, « Aperçus sur les méthodes qualitatives ». In : Moscovivi (dir.), *Les méthodes en sciences humaines*. Paris : PUF.

JOUBAUD, Catherine, 2008, « Mutisme sélectif chez les enfants de migrants : l'impact de l'isolement maternel ». *Le Journal des psychologues*, 2008/2 (255), 63-67.

KAIL, Michèle, 2012, *L'acquisition du langage*. Paris : PUF.

KAUFMANN, Jean-Claude, 2013, *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 2005, *Le discours en interaction.* Paris : Armand Colin.

- 1996, *La conversation*. Paris : Le Seuil.

KERN, Sophie,, 2005, « De l'universalité et des spécificités du développement langagier précoce ». In : Hombert (dir.) *Aux origines des langues et du langage.* Paris : Fayard, 270-291

KLEIN, Catherine & Joël Sallé, 2009, *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France,* Rapport 2009-082.

KRESS, Jean-Jacques, 1984, « Changement de langue et traumatisme psychique ». *Psychologie médicale* 16/8, 1369-1373.

KRISTEVA, Julia, 1981, *Le langage cet inconnu*. Paris : Seuil.

KRISTOL, Andres (1999), « Histoire linguistique de la Suisse romande : quelques jalons », *Babylonia* 3/99, 8-13.

La Bible. Ancien Testament, 1985. Paris. Gallimard.

LABOV, William, 1993, *Le parler ordinaire.* Paris : Éditions de Minuit.

LAHIRE, Bernard, 2011, *L'acteur pluriel*. Paris : Seuil.

LAPARRA, Martine, 2014, « Quelle langue des apprentissages à l'école ? ». *Diversité* n° 176, 76-78.

LESTAGE, Philippe, 2009, Jérôme Bruner. (*www.acteurs-ecoles.fr/app/download/2890523111/BRUNER.pdf?t.* consulté le 02 septembre 2015).

LORILLEUX, Joanna, 2014, « L'expérience formative à l'épreuve de la catégorisation ». Glottopol n°23 (http://glottopol.univ-rouen.fr 24 août 2015)

LUDI, Georges & Bernard PY, 2003, Être *bilingue*. Berne : Peter Lang.

LUDI, Georges, 2006, « Réflexions sur la place de la langue dite maternelle dans l'enseignement scolaire ». Documents de séance. Conseil de l'Europe, 92-104.

MANESSY-GUITTON, Jacqueline, 1968, *Le langage*. Paris: Gallimard.

MAINGUENEAU, Dominique, 2009, *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.

MAIRE-SANDOZ, Marie-Odile & Diana-Lee SIMON & Patricia LAMBERT, 2011. « Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s ». *L'autre* n°2, vol. 12, 170-177.

MAURER, Bruno, 2011, *Enseignement des langues et construction européenne : le plurilinguisme nouvelle idéologie dominante*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

MOINE, Denis, 1976, « Djâsans, Patois jurassien 1976, lettres de noblesse ». *Le Quotidien jurassien*, 1er septembre 1976.

MONDER, Kilana, 1992, « Découverte et invention de l'autre dans le discours anthropologique ». *Cahiers de L' ILSL* n°2, 3-16.

MORET, Joëlle & Rosetta FIBBI, 2010, *Enfant migrants de 0 à 6 ans : quelle participation pour les parents ?* Berne : CDIP.

MORO, Marie-Rose, 2010, *Nos enfants demain*. Paris : Odile Jacob.

MOSCOVICI, Serge, 2003, *Les méthodes en sciences humaines*. Paris : PUF.

MOUNIN, Georges, 1967, *Histoire de la linguistique des origines au XXe siècle.* Paris : PUF.

NAPPEY, Grégoire, 2007, *Histoire Suisse*. Le Mont-sur-Lausanne : Loisirs et pédagogie.

NILS, Frédéric & Rimé, B, 2003, « L'interview ». In : Moscovivi (dir.), *Les méthodes en sciences humaines*. Paris : PUF.

OUSTINOFF, Michaël, 2013, « La diversité linguistique, enjeu central de la mondialisation », *Revue française des sciences de l'information et de la communication* (http://rfsic.revues.org/328 consulté le 24 mars 2014).

PEROZ, Pierre, 2010, *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*. Nancy : CRDP de Lorraine.

PERREGAUX, Christiane, 2009, « Le sac d'histoire, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac », *Babylonia* n°4, 74- 77.

- 2007, « Les contextes pluriculturels et plurilingues, lieux de transformation des connaissances et des rapports sociaux dans l'école ? ». *Revue suisse des Sciences de l'éducation* n°29/3, 417-433.

- 2006, « Les sacs d'histoire ou comment développer des pratiques littéraciques bilingues entre l'école et la famille ». *Interdialogos,* 1, 27-30.

- 2004, « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune ». *Repères* n° 29, 147-166.

- 2000, *Pour une formation des enseignants et enseignants aux approches culturelles*. Berne : *CDIP.*

- 1994, *Odyssea*. Neuchâtel : Corome.

PERREGAUX, Christiane & Claire DE GOUMOËNS & Dominique JEANNOT & Jean-François DE PIETRO (dir), 2003, *Éducation et ouverture aux langues à l'école*. Neuchâtel : CDIP.

PEUTOT, Fabrice, 2012, « Définitions, priorités et approches méthodologiques ». In : Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation*. Futuroscope : CNDP, 102-105.

PEYRAUBE, Alain, 2005, « Comment classer les langues ? » In : Hombert (dir.) *Aux origines des langues et du langage.* Paris : Fayard, 328-345.

PIERRE, Thomas, 2014, « Officialiser les langues régionales pour les enseigner ? L'exemple du cas

du basque en France ». *Diversité* n°176, 102-121.

Plan d'Études Romand, Cycle 1, Domaines Langues, 2201. Neuchâtel : CIIP.

PRIEUR, Jean-Marie, 2007, « Réel, symbolique, imaginaire ». *ELA,* vol.3 n°147, 289-296.

REUTER, Yves, 2014, « on ne peut bien vivre dans une institution qu'à la condition d'exister comme sujet ». *Diversité* n° 176, 7-13.

RIVAROL, Antoine, 2013, *Discours sur l'universalité de la langue française.* Paris : Éditions Manucius.

ROBERT, Jean-Michel, 2004, « Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles ». *ELA* 4 n° 136, 499-511.

ROSENBAUM, Francine, 2006, *Les Humiliations de l'exil, les pathologies de la honte chez les enfants migrants.* Paris : Éditions Fabert.

ROSSET, François, 1992, « Reflets du discours comparatiste dans le roman des lumières». *Cahiers de L' ILSL n°2*, 41-56.

SALLE, Joël, 2012, « les ENA : le public prioritairement concerné par le FLSCO en France ». In : Klein (dir.), *Le français comme langue de scolarisation*. Futuroscope : CNDP, 15-20

SAUSSURE, Ferdinand de, 1996, *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

SPAETH, Valérie, 2006, « Français langue d'enseignement : une rupture dans la langue maternelle, enjeux pour l'apprentissage en FLM et FLS en France ». *Dialogue et culture* n°51, Sèvres : FIPF, 103-107.

STARCK, Sylvain, 2007, « Autonomie et loyauté chez les Inspecteurs de l'Éducation Nationale », (http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Sylvain_STARCK_368.pdf consulté le 15 août 2015)

TABOURET-KELLER, Andrée, 2004, « Les métaphores multiples de l'expression 'langue maternelle' : un projet de travail ». *Cahiers de l'ILSL* n°15, 277-288.

THAMIN, Nathalie, 2015, « Quand les enfants allophones sont perçus comme des élèves en difficulté de langage dès l'école maternelle. Réflexions à partir d'une étude en Franche-Comté ». In : Galligani (dir.), *Accueillir l'enfant et ses langues : rencontres pluridisciplinaires sur le terrain de l'école*. Paris : Riveneuve, 141-163.

THAMIN, Nathalie & RIGOLOT, Michael, 2014, « Les enjeux d'une recherche-action. Didactiques du français langue seconde et du plurilinguisme au premier degré ». *Diversité* n°176, 105-113.

VERBUNT, Gilles, 2001, *La société interculturelle*. Paris : Seuil.

VERDELHAN-BOURGADE, Michèle, 2002, *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste.* Paris : PUF.

UTAKER, Arild, 2004, « Babel et la diversité des langues ». *Forum*, vol. II, n°2, 29-39.

YAGUELLO, Marina, 2006, *Les hommes ne font pas que parler les langues.* Paris : Seuil

YOUNG, Andrea, 2013, « Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des jeunes enfants : un exemple de formation d'assistantes de maternelle ». In : Hélot & Rubbio (dir.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Toulouse. Eres, 2007.

ANNEXE. Entretiens

E1

E1 je suis chargée par monsieur le + recteur de la + mise en œuvre de la ++ des orientations pédagogiques à l'école maternelle +++ à la fois pour l'académie et j'ai la même mission au niveau du département euh voilà + et puis euh vous savez bien que le le le point d'ancrage et le nerf de de de de la guerre le vecteur essentiel des apprentissages euh + en tous cas c'est stipulé comme ça dans nos programmes mais + même si les programmes ne le disaient pas on le sait bien + donc c'est la maîtrise de la langue hein\ + euh alors la maîtrise de la langue à la fois comme objet d'apprentissage + et à la fois comme outil d'apprentissage hein + euh et et et et et la la la maternelle si vous voulez euh elle est elle est quand même euh confrontée à cette euh à cette tension-là si je puis dire hein + pour qu'effectivement euh +les élèves aient un parcours scolaire euh réussi c'est qu'on puisse réussir euh cet double enjeu de la de la maîtrise de la langue française hein\ donc ça évidement euh ça s'applique à tous les enfants hein + qui rentrent à l'école euh à l'école maternelle + qu'elle que soit leur euh origine euh origine linguistique on va dire voilà \ + après pour les enfants qui ont euh une une origine linguistique alors je ne sais pas si on peut dire d'origine linguistique en tous cas euh vous me parlez alors pour moi il y a il y a deux types d'élèves + il y a effectivement euh les élèves pour lesquels le français euh n'est pas là euh langue parlée à la maison + + \ et puis il y a les élèves pour lesquels le français est la langue parlée à la maison ++ et c'est pas du tout la même hm + chose et à la limite + euh ça répond pas tout à fait à votre problématique mais pour moi c'est la même chose et je fais pas de différence\ donc c'est pour ça que je vous en parle + parmi les enfants dont le français est la langue parlée à la maison + il y a les enfants qui sont d'origine française et pour lesquels le français n'est pas une langue bien maîtrisée + et en tous cas pour lesquels le français euh qui est parlé à la maison n'est pas le français de l'école qui est euh voilà\ et si vous voulez moi mon mon mon travail c'est de m'intéresser aussi à ces élèves-là et puis euh il y a aussi les ++ alors ce ne sont pas des élèves allophones mais euh pour autant la problématique va se retrouver même si elle a pas les mêmes origines et même si euh on aura pas les mêmes euh tout à fait les mêmes moyens hein pour accéder à cette à ce français maîtrisé qui est celui de l'école et qui va permettre d'être un élève en réussite hein tout simplement + et puis euh parmi ces élèves-là il y a ceux aussi dont le français est une + est est une langue parlée à la maison mais dont les parents ont une origine autre que le français hein\ alors il y a ces élèves-là on parle un français qui est un français euh voilà hein et puis euh il y a aussi des des ++ dont les parents des enfants dont les parents n'ont pas grandi en

France +++ et donc ou on a le français ou on l'a pas du tout et puis il y a d'autres enfants moi c'était surtout ceux-là qui m'ont intéressée en tous cas c'est ceux qui m'ont interpellée et c'est comme ça que j'avais euh connu ariane chemin + c'est les enfants + alors ceux pour lesquels auxquels on s'étaient d'abord intéressé c'étaient les enfants turcophones + euh c'est-à-dire que c'étaient des enfants dont les parents sont nés en France +ont été scolarisés en France et ont un parcours euh scolaire euh qui est un parcours scolaire tout à fait ordinaire et euh + voilà pour les y compris des parents qui ont euh un parcours j'ai envie de dire universitaire et pour autant des enfants qui arrivent à l'école et qui n'ont jamais parlé français à la maison ++ alors ça peut paraître euh + étonnant + ça peut paraître un petit peu étonnant c'est-à-dire lorsqu'ils arrivent à l'école ils ils n'ont eu le + ils n'ont euh pas fréquenté la langue française si ce n'est que hein ce sont des enfants qui arrivent à l'école à deux ans et demi trois ans ils sont petits hein + donc ils n'ont fréquenté le français que par médiation ou par personne interposée en tous cas c'est pas évident qui qui est parlé à la maison\ donc voilà un petit peu notre profil d'élèves mais je ne vous étonne pas quand je vous dis ça/

Int non non non

E1 c'est la même chose euh c'est la même chose enfin partout + sauf que euh la question qui se qui se pose c'est quand je suis enseignant comment je fais/ euh je vais vous étonner j'ai pas de réponse\

Int peu importe que vous en ayez ou pas mais peut-être que vous réfléchissiez

E1 alors voilà voilà j'ai pas de + j'ai j'ai pas de réponse parce que on est on est vraiment confronté à une difficulté euh euh ++ à plusieurs choses\

Int oui/

E1 la première chose j'ai envie de dire c'est la représentation qu'ont les enseignants des élèves\

Int alors vous pouvez m'en parler/

E1 ah oui alors la représentation des enseignants c'est euh ils ne parlent pas français ces parents parlent pas français on lui parle alors quand je dis ça c'est avec la la plus profonde estime et la plus grande reconnaissance que j'ai pour ce métier hein/ vraiment hein/ et c'est pas j'ai pas la langue de bois en le disant + mais quand on est un enseignant et en en en France c'est ++ je pense que c'est comme ça ailleurs mais je vais parler de ce que je de de ce que j'ai je connais et c'est quelque chose qu'on martèle depuis des années aux aux enseignants en particulier de l'école maternelle + on leur dit le vecteur premier dans la réussite d'un parcours scolaire + c'est la maîtrise de la langue française donc un enseignant qui accueille des petits de trois ans et qui plus est sont nés en France habitent en france de parents euh français hein issus de l'immigration mais certes de parents français et qui ne parlent du tout et ces enfants-là ne parlent PAS DU TOUT le français c'est très déstabilisant pour les

pour les enseignants à tel point + que c'est un obstacle ++

Int un obstacle pour qui/ aux enfants/

E1 un obstacle aux apprentissages hein voilà\ et et et c'est d'abord là-dessus qu'on a qu'on a tra- et c'est un obstacle aux aux aux apprentissages alors + à l'école maternelle bien sûr un obstacle euh + alors + et et et l'obstacle il est double si vous voulez c'est + effectivement + ce sont des enfants qui ne parlent pas la langue française mais moi je suis un pédagogue + dit généraliste + et je ne sais pas comment on apprend une langue étrangère à des des petits qui arrivent hein + et puis la deuxième chose c'est que tous et c'est c'est c'est quand je vous le disais tout à l'heure le le français la langue est aussi un outil d'apprentissage et c'est comment je vais faire pour travailler les notions d'espace de temps de découverte du monde euh avec ces enfants qui ne pratiquent pas la langue/ + si vous voulez les les les enseignants ils sont déjà confrontés à ces difficultés où il y a une représentation qui est probablement erronée + il y a une méconnaissance en tous cas de ce type d'enfants alors il y a une méconnaissance de de de ce type d'élèves on va dire + une méconnaissance j'ai envie de dire d'un point de vue didactique et pédagogique + et puis euh i i i y y y a aussi un un un enfin une méconnaissance anthropologique hein de ce que peut être une famille une cellule euh une cellule turc ect hein/ donc euh +voilà à un moment donné nous on forme des pédagogues euh et je pense que + ils sont experts + mais on ne forme pas forcément des pédagogues pour euh qu'ils soient suffisamment adaptés dans leur acte pédagogique euh pour ce type d'élève-là qui est un élève particulier\ et le jeune enfant qui arrive à l'école alors ça c'est mon métier profond + le jeune enfant qui arrive euh à l'école y y y il vit + pour certains + ils subissent encore autre chose que cette difficulté de la langue + c'est-à-dire qu'ils subissent une rupture + ils subissent une euh une rupture avec la mère + ils subissent la euh ++ l'arrivée dans un autre milieu dans une autre micro société dans un dans un collectif + ils ont aussi à se socialiser hein avec avec euh les les règles de de l'école bon il faut quand même qu'on essaie d'imaginer tout ce que ces bouleversements provoquent pour ce petit enfant hein \

Int ça fait beaucoup

E1 c'est beaucoup voilà c'est beaucoup + donc euh voilà \ un + un petit le je j'ai envie de dire ce qui se passe euh à l'école euh à l'école maternelle et dire euh que on fait des choses très + spécifiques pour ce profil d'élèves-là hein pour ces élèves/ et ben je vais vous dire non en tous cas c'est pas prévu dans les programmes en tous cas c'est pas euh il y a pas de pédagogie spécifique euh pour eux + en REVANCHE ce qui a évolué et ça va bien avec ce que je vous disais tout à l'heure je trouve que le regard des enseignants ça y est maintenant a évolué ++ hein le regard des enseignants a évolué parce que euh ++ ils ont ++ intégré je crois que ++ il y a on on on on va euh que les attentes vont être différenciées en fonction des élèves + et que euh par exemple certaines structures

syntaxiques euh ben ils elles seront attendues chez certains élèves aux vacances de noël en fin d'année scolaire elles ne le seront pas les petits chez d'autres enfants donc cette différenciation-là elle est elle est intégrée on a aussi maintenant intégré que la langue parlée à la maison que la langue maternelle + qui est aussi la langue du cœur comme on dit n'est pas forcément un obstacle et QUE ce qui fait obstacle c'est pas euh le fait que + les + enfants parlent une langue étrangère à la maison c'est que cette langue étrangère ne soit pas tout à fait maîtrisée non plus + et que le transfert est bien c'est difficile + on est d'accord là-dessus je pense euh à peu près hein enfin moi pour euh dans mon histoire d'enseignante je l'ai tout à fait remarqué j'ai travaillé dans un milieu très défavorisé à besançon et ensuite à l'école d'application + quand j'étais dans l'école d'application on avait des enfants par exemple de diplomates syriens où ils apprenaient très vite + parce que la langue parlée à la maison était voilà euh ++ et puis ce qui ce fait et c'est assez récent et notamment à travers les recherches de de de ariane euh chemin + c'est que maintenant les mamans sont invitées à la mais- à à l'école + les mamans sont euh c'est-à-dire que la langue maternelle est valorisée + euh c'est que maintenant et c'est en train de ce faire il y a certains albums de littérature de jeunesse qui sont traduits + et qui sont lus dans les qui sont lus dans les dans les les deux langues et puis euh d'un point de vue euh ça répond à vos questions/

Int oui oui tout à fait

E1 oui et puis d'un point de vue euh + pédagogique on a beaucoup insisté euh sur l'enrichissement lexical des élèves et

Int vous pouvez développer ça/

E1 comment/

Int vous pouvez développer/

E1 alors l'enrichissement lexical alors c'est c'est euh + on on a toujours dit à l'école je pense que ça se dit dans tous les pays du monde hein + les enfants n'ont pas assez de vocabulaire ++ c'est pas tout à fait vrai + les enfants ont le vocabulaire de leur milieu culturel + et l'école elle est là pour apporter un cadre commun notamment au niveau du LEXIQUE et + les enfants ont les prend comme ils sont hein + c'est le travail de l'école l'école on peut pas toujours euh si vous voulez regretter cet ce déficit de vocabulaire ++ c'est que les enfants ils arrivent avec ce qu'ils sont et c'est à l'école de le développer\ en tous cas on a beaucoup travaillé cet enrichement lexical mais pour tous les enfants pour tous les élèves de de l'école et en particuliers de l'école euh de l'école maternelle et euh + on a développé un certain nombre de pistes pédagogiques un certain nombre de + une + pédagogie AU SERVICE euh de la connaissance du du vocabulaire du quotidien euh alors bon ben vous voyez ce que ça peut être le vocabulaire du quotidien et puis aussi au niveau du vocabulaire qui qui traverse toute la littérature de de jeunesse + et les enseignants ils ont des pistes de travail + ils ont

des recettes + si je puis dire + des recettes pédagogiques où effectivement on va travailler la catégorisation et cetera et ces +++ euh ces pistes pédagogiques ces ces + oui ces pistes pédagogiques FORCEMENT on voit bien que elles peuvent être réinvesties de la même manière et je pense avec euh autant d'intérêt pour les enfants qui n'ont pas le français comme langue euh maternelle maternelle et je je crois que ça ça a beaucoup euh ++ ça contribue à améliorer euh à améliorer l'apprentissage de la langue française mais après non on a pas suffisamment de de d'outils spécifiques ça on sait pas le faire\

Int oui parce que j'allais dire des pistes qu'est-ce que c'est des pistes/

E1 alors qu'est-ce que c'est/

Int c'est de façons de faire c'est des

E1 oui c'est des des des c'est des façons de c'est des façons de faire + c'est des méthodes pédagogiques hein ++ comment est-ce que je fais quand j'ai une classe de euh petits pour euh euh euh leur apporter un certain nombre de un bagage lexical par exemple euh du quotidien et puis comment est-ce que je vais m'y prendre pour qu'effectivement ils puissent le réinvestir et dans d'autres situations et le réinvestir à d'autres moments de de l'année pour que ce vocabulaire-là devienne un vocabulaire actif hein\ euh et ça c'est une pédagogie que les en- alors on travaille avec des images avec beaucoup la catégorisation etc + et ça me semble-t-il c'est aussi au service de euh + c'est aussi profitable aux aux aux enfants allophones si euh si on peut si on peut dire hein\ mais moi en tous cas vous avez remarq- hein et vous aussi hein c'est pas mon métier je suis pas du tout euh mais je parmi les élèves allophones je je distingue bien deux types d'élèves

Int hm hm ++ oui

E1 et + et j'ai travaillé dans le haut jura euh à saint-claude et tous ces petits euh turcophones qui étaient euh dans les écoles dont j'avais la charge étaient tous des enfants de parents issus de l'immigration turque nés en France oui\ donc là l'autre difficulté on voit bien que ce qui pourrait euh ++ l'idée première ça pourrait être les parents ne veulent pas s'intégrer ++

Int hm hm

E1 et c'est ce qu'on peut penser quand on est enseignant\ + alors que c'est bien d'autres CHOSES c'est c'est c'est/

Int qu'est-ce que c'est/

E1 + oh je pense que c'est c'est c'est une autre problématique c'est une fidélité à son pays c'est une euh c'est c'est c'est c'est aussi une façon de refaire du lien dans un pays qui vous est étranger c'est aussi euh c'est pas forcément ça veut pas forcément dire je refuse le pays où je vis maintenant

Int ah oui

E1 enfin je ne crois pas euh + moi je dis toujours à un enseignant si vous étiez euh imaginez

que vous aller partir vous partez vivre demain en lybie vous êtes avec vos enfants quelle langue allez-vous leur parler/ mais le français bien sûr\ on est d'accord\ voilà hein\

Int comment vous vous + ce que vous venez de me dire c'est le processus d'un cheminement personnel ou

E1 ce que je viens de vous dire/

Int oui + typiquement là votre constat + c'est + + c'est un constat d'ouverture hein de non jugement

E1 oh ben oui quand même/ c'est mon c'est mon métier peut-être d'éducatrice hein l'école a une mission d'enseignement mais aussi d'éducation et puis de de + vous savez quand on est ens- enseignant ou quand on on on est cadre de l'éducation nationale c'est toujours un peu difficile de + de dire voilà avec ce type d'élèves on réussit pas on réussit pas bien hein\ euh et y a un moment donné je vais externaliser cette difficulté je vais externaliser cet échec ce c'est pas de notre faute c'est qu'avec les élèves qu'on nous donne qu'on nous envoie ne correspondant pas à notre système + + c'est pas tout à fait ça quand même c'est de dire moi à un moment donné qu'est-ce que je vais changer dans le système + pour qu'il soit euh + adapté à ces élèves-là/ à un moment donné + il faut bien inverser un peu la situation euh +++ alors mon discours n'est pas un discours idéaliste hein mais il faut bien changer inverser un petit peu les choses et se dire euh c'est pas forcément des élèves qui sont en difficulté qui arrivent c'est ce qu'on propose ou en tous cas la perception qu'on a d'eux ou de leur culture ou de leur famille qui les met en difficulté\ moi je crois que c'est ça AUSSI je crois que c'est encore ça le métier d'enseignant\

Int hm hm ++ et les enseignants sont formés dans cet <u>+ état d'esprit/</u>

E1 <u>alors est-ce que les enseignants</u> sont formés/ Moi je crois + moi je crois vous allez penser peut-être que je suis exagérément euh + euh optimiste + mais + je crois que depuis quelque années et en tous cas très récemment je crois que la loi pour la mon propos n'a rien de politique évidement vous l'aurez bien compris\ que la loi pour la refondation de l'école de la République + euh + est en train de nous montrer que enseigner c'est ++ c'est un acte pédagogique mais c'est peut-être d'abord un acte social/

Int juste + cette loi elle date de quand/

E1 alors elle date ben c'est il y a TROIS ans/

Int ah ça j'ai pas

E1 hein la loi pour la refondation de l'école de la République c'est c'est + dans l'histoire c'est la loi qu'on appellera la loi peillon\

Int d'accord

E1 euh euh +++ alors si vous VOULEZ l'é- l'é- l'école elle a toujours été euh depuis qu'elle est

l'école de la république elle a toujours été euh au service de la réussite + alors c'est un slogan hein oui c'est un slogan en tous cas c'est un vœu pieux que de dire l'école est aussi service de la réussite de tous les élèves ++ évidement c'est le vœu pieu de tout le monde mais on sait bien qu'on ne réussit pas avec euh avec euh + avec tous + euh il y a le discours et puis après il y a la façon par exemple qu'on a d'évaluer les élèves hein et euh + on a eu des périodes où on a d'abord évalué que par les résultats\ si vous n'évaluez que par les résultats vous êtes dans une école de la performance et élitiste hein/ + si euh on change euh on inverse la situation et on dit on va évaluer les élèves à partir de leur progrès + et ben on va aussi avoir un acte social vis-à-vis d'eux et on va se mettre au service de ces inégalités scolaires-là hein\ et je crois que c'est + si vous voulez euh par obligation + oui c'est sûrement par obligation notre public scolaire euh a + a changé et on a de plus en plus d'enfants alors non seulement qui sont euh + qui subissent des inégalités sociales pour les raisons que vous vous savez manque de travail précarité économique et cetera et puis aussi des on a de plus en plus d'élèves + je vais le mettre entre guillemets + venus d'ailleurs qui fait qu'à un moment donné il faut bien qu'on réfléchisse de manière anthropologique et sociologique + voilà hein et et du coup je pense pas que + ariane ne penserait pas comme moi bien sûr

Int mais c'est pas ariane que j'interroge c'est vous

E1 non mais quand je dis ça euh parce que je j'aime beaucoup ce travail avec elle + mais du coup euh bien sûr que va y avoir l'acte pédagogique et bien sûr qu'à un moment donné on va avoir une euh une réflexion didactique qui va engendrer + une réflexion des pistes pédagogiques et une manière de faire une manière pédagogique différente mais je crois que c'est D'ABORD + de mon point de vue hein + une posture enseignante\ et tant qu'on a pas euh si on a pas acquis cette posture enseignante et ce regard + sur l'élève sur sa culture familiale et ben y + n'importe quel acte pédagogique à mon avis ne sera pas efficient \

Int est-ce que le regard + c'est sûrement un un premier grand pas

E1 oui/

Int est-ce qu'il suffit/

E1 alors non il ne suffit pas ce que je viens de vous di- + il ne suffit pas mais il est premier hein\ il est premier PARCE QUE le reste + j'ai envie de vous dire + c'est de la technique ++ c'est de la TECHNIQUE + si vous travaillez avec par exemple avec des gens du cla + vous connaissez albert dupont hein/

Int oui

E1 avec tous ces gens-là enfin moi je crois que c'est une mine ++ bon ++ euh + mais ++ si vous ++ vous pouvez avoir euh + la meilleure technique qui soit en matière on parle de la maternelle hein/

Int oui/

E1 en matière d'apprentissage et d'enrichissement lexical en matière d'apprentissage de de de structure syntaxique + on peut être très fort un enseignant très fort pour travailler par exemple tous les exercices STRUCTURAUX pour qu'effectivement les enfants euh acquièrent ces cette aisance syntaxique-LA + euh si vous n'avez que le geste technique ou si on ne comprend pas pourquoi à la maison c'est comme ça on parle comme ça pourquoi la mère lui lui parle en arabe quand il vient l'habiller + ça va pas marcher\ hein\ et c'est c'est là la difficulté d'enseigner\

Int oui + est-ce

E1 parce que on n'est pas qu'un technicien quand on enseigne\ + elle est là la difficulté et quand on aujourd'hui dans dans dans dans la dans cette loi de la refondation de l'école la république ++ vous avez remarquez que je suis dans une carrière finissante ++ euh + encore une ou deux années + je regrette que euh + parce que il y a vraiment une philosophie véhiculée par euh par cette loi de la refondation de l'école de la république + on on y parle beaucoup d'école bienveillante et une école bienveillante c'est ça pour moi\ + une école bienveillante c'est + euh être en capacité + d'accueillir + chacun avec ce qu'il est\ +++ alors je voudrais pas que vous pensiez que je vous parle comme un catéchisme hein

Int je ne pense rien

E1 non mais je vous le dis

Int j'essaye d'adopter toujours une attitude bienveillante

E1 voilà

Int par rapport à votre écoute

E1 voilà et je pense que + euh + a a- avec cette + voyez bon ben le petit-là qui rentre à l'école qui porte encore des couches l'enseignante dit est-ce qu'on peut le refuser/ ben non/ ben non\ on va essayer de voir si

Int c'est vrai que ça requiert beaucoup de capacités d'adaptation

E1 oui c'est un métier difficile

Int et d'être une shiva mentale et physique de l'enseignement

E1 oui

int pour gérer des problèmes de propreté de comportement de langue de maternage de socialisation d'objectifs xxx

E1 alors ça c'est la vraie difficulté de l'école maternelle parce que l'école maternelle + alors partout vous avez + quel que soit le niveau de classe + vous avez des élèves-enfants ou des enfants-élèves on dira comme on veut + euh à l'école maternelle vous avez un être global qui vous arrive hein + et qui est pas fini encore vous voyez quiiii ++ euh c'est voilà\ c'est pour ça que c'est

intéressant l'école maternelle hein/ euh +voilà\ après je pourrais vous parler de de de + alors il y avait une expérience qui avait été tout à fait intéressante + alors je suis assez contente parce que la première qui s'est faite c'était lorsque j'étais à saint-claude et c'est comme ça en fait lorsque j'étais inspectrice à saint-claude euh + quand je suis arrivée les enseignants me disaient ben non nous on peut pas faire de euh ++ en pédagogie du langage ben on peut pas puisqu'ils parlent tous turc/ donc on n'y arrive pas et moi j'ai dit ben je sais pas non plus comment il faut faire\ donc j'avais appelé euh + + isabelle pichet et puis albert dupont et puis ils sont venus travailler donc avec nous à saint-claude et euh + de manière plus concrète par exemple ils avaient on a + et ça s'est terminé moi je suis partie après puisque je suis venue sur la mission académique + ils avaient fait un imagier hein vous en avez entendu parler de cet imagier/

Int oui + par ailleurs je suis éditrice d'imagiers multilingues

E1 ah oui/

Int c'est ça qui m'a amené à faire mon master

E1 ah oui/

Int (explications non retranscrites sur parcours éditorial et questionnements de Int) + bien sûr j'en ai entendu parler par albert de cet imagier

E1 si vous voulez moi ce qui m'avait amenée à ça que avant ++ d'aller à saint-claude dans mon parcours euh de conseillère pédagogique avant d'être euh euh d'être inspectrice + au moment où on a beaucoup parlé de développer vous connaissez bien sûr le linguiste bentolila qui avait qui a fait souvent beaucoup de procès d'intention à l'école + je lui en veux encore\

Int ah bon/

E1 oui parce que c'est facile de dire que l'école remplit pas sa mission + elle la remplit pas toujours bien pas toujours mais voilà ben c'est pas euh on peut si vous voulez médiatiser ce genre de de propos + c'est un peu facile\ donc euh voilà \ toujours est-il que alors + il a dit aussi des choses intéressantes parce que c'est lui le premier enfin de mon point de vue + a développé cette affaire d'insécurité linguistique etc + donc c'est très intéressant/ enfin euh même si + il m'a beaucoup énervée en tant qu'enseignante + j'ai trouvé qu'il y avait des tas de choses intéressantes à prendre\ donc on a travaillé euh les on a cherché comment développer le lexique mais dans n'importe quelle classe euh maternelle + à propos des travaux de + en tous cas à propos des réflexions et puis parfois du procès que bentolila faisait à l'école + et puis après euh + on s'est attaqu- on s'est intéressé aux travaux de goigoux + de sylvie cèbe hein qui avaient des choses intéressantes avant catégo- ecetera donc on avait quelque chose là en en français et moi j'ai fait tout un travail euh + alors tout un travail c'est très modeste hein + sur euh le le le l'imagier en général et sur la façon + alors j'ai d'abord fait un travail sur euh + j'ai essayé de les décrypter d'abord de voir comment ils étaient fait

+ comment euh et comment euh comment ils s'articulaient comment les liens d'une page à l'autre euh ecetera je me suis intéressée si vous voulez à la conception de l'imagier + et euh j'ai adoré faire ça + j'adore les imagiers + et je trouve que c'est magnifique non/

Int vous prêchez à une convertie

E1 il y en a de très beaux et alors je trouve que ceux des imagiers qui sont avec des photos + il y a des choses euh magnifiques + des bestiaires superbes hein + et et et on voit bien qu'il y a des tas de gens qui ne sont pas de la littérature de jeunesse qui se sont emparés de ça et qui font des + enfin moi j'en OFFRE + quand je vais et euh + donc cette affaire d'imagier on l'a beaucoup utilisée pour euh travailler le lexique à l'école maternelle et pour le cours préparatoire et après on a bien vu que ça pouvait être intéressant avec nos petits turcophones je dis turcophones parce que à saint-claude dans le jura c'est que des turcophones\

Int ah oui ici aussi beaucoup hein j'ai l'impression que tout l'axe franche-comté alsace euh

E1 oui beaucoup + mais jura c'est que ça hein nous à saint-claude c'est + voilà\ et qui viennent d'anatolie/ ++ on a l'impression qu'il y a un déplacement de population + c'est ass- c'est très étonnant parce qu'ils sont cousins donc voilà + et euh donc on a travaillé avec des enseignants et je vais vous parler d'un obstacle et + j'ai j'ai euh passé l'année scolaire + pour les convaincre + que cet imagier qu'on avait constitué euh à l'école + euh + on allait euh euh l'écrire en deux langues\ j'ai mis l'année ++

Int et pourquoi/

E et ben les enseignants + et je vous assure qu'il y avait pas de très franchement c'était pas un + c'était pas du tout un refus de langue ou de cette culture turque là je suis persuadée de ça + c'était moi je me suis construite dans mon identité d'enseignante + pour apprendre le français et rien d'autre ++ c'est quand même étonnant hein/ ++ mais je me suis construite comme ça

Int c'est comme un message reçu et intégré

E1 voilà et mon mon institution mon identité de fonctionnaire de l'état ++ de de d'enseignant d'école de la république + et ben c'est d'apprendre le français + donc c'était pas possible + et il a vraiment fallu euh + et travailler et travailler et après cet imagier est passé dans les familles après les mamans sont venues à l'école et après euh + et + et et et moi je pense que alors moi j'ai assisté parce qu'on avait fait on avait fait la fête de l'imagier ++ euh alors si vous voulez après il y a quelque chose qui est tout à fait intéressant qui n'est pas sûrement votre problématique mais ++ lorsqu'on a fait la fête de l'imagier et que les parents turcs sont venus etc euh + à l'école et qu'on a présenté ce bel objet et que la mairie était partie prenante parce qu'elle l'a financé en en partie euh + on on on on a surtout réussi + pas tant euh + de mon point de vue + alors effectivement les enseignants ont passé un cap mais on a surtout euh renvoyé aux parents + qu'ils pouvaient être des

parents d'élèves\ et TANT que les parents n'ont pas conscience qu'ils sont aussi des parents d'élèves + on sait bien que la réussite du parcours c'est quand même compliqué/

Int ah oui c'est intéressant c'est-à-dire on ne considère peut-être comme jeune parent comme nouveau parent comme parent d'enfant

E1 comme parent d'enfant

Int de jeune enfant et qu'on a une responsabilité

E1 et ben oui

Int en tant que

E1 être parent d'élève c'est c'est + évidemment on est toujours parent + mais parent d'élève c'est une autre casquette\

Int c'est-à-dire que leur enfant est vu comme un élève/

E1 et ben oui hein\ et c'est une autre casquette et c'est aussi se dire euh c'est aussi ce dire quand on est une maman euh turque turcophone + euh même si voilà j'ai + en fonction du parcours scolaire et ben moi on m'a reconnue comme étant tout à fait je suis autorisée à rentrer à l'école je suis en capacité ++ et et et et ça si vous voulez euh pour moi en tout cas euh + c'est aussi + important + voire plus je pense voire plus + que l'acte technique et pédagogique de l'enseignant/ ++ +

Int ++ donc c'est une ouver- c'est une école qui invite + les parents à

E1 ben oui c'est une école ouverte/ c'est une école ouverte x si vous voulez moi je pense qu'une école ouverte c'est pas d'inviter euh très régulièrement les parents à l'école c'est pas + le problème il est pas là + c'est d'avoir des des des ++ actes forts + comme celui-là par exemple + où on leur montre qu'on est en capacité + enfin que EUX ils sont en capacité et qu'ils ont leur place et qu'ils ont aussi leur place à l'école et qu'ils ont une part à y apporter\ moi je pense que ça passe par là\

Int et alors ça passe par la reconnaissance de leur langue aussi/

E1 bien sûr / xxx

Int au final l'imagier vous l'avez fait en deux langues/ vous passez l'année à convaincre mais

E1 ah oui/ oui oui il est sorti en deux langues oui oui + et quand on revoit les enseignants de saint- claude alors j'ai encore quelques nouvelles parce que ben j'ai mon successeur qui + qui est là-bas + je sais que ça fonctionne et que les enseignants ont avancé oui oui

Int et vous pourriez m'expliquer comment vous l'avez + enfin brièvement + fait cet imagier c'est-à-dire que les parents + vous leur avez montré après l'imagier une fois réalisé + ou est-ce que vous les avez sollicités + pendant/

E1 alors il y a eu + il y a il y a plusieurs écoles maternelles qui ont travaillé alors + faut que je me souvienne\ donc les éc- il y a les les écoles maternelles qui y ont travaillé elles ont d'abord

choisi des THEMES + hein puisqu'on peut pas mettre bon + alors effectivement il y en a qui ont choisi ce qu'on appelle le voc- le vocabulaire de l'écolier hein\ il y a D'AUTRES euh ++ écoles qui avaient plutôt + choisi le vocabulaire du quotidien + de la maison hein les couverts le bol euh ecetera et je pense qu'il y a une autre école qui avait peut-être choisi les animaux ou + ouais parce que par exemple + je suis sûre de ça parce qu'il y avait une enseignant qui disait une poule\ ils savent pas ce que c'est qu'une poule\ +++ C'est pas vraiment un problème mais bon\ euh + et puis après la façon si vous voulez de se constituer un capital de mots + parce que c'était euh + on part du principe qu'ils ne les connaissent pas les mots + alors parfois ils ne connaissent pas le mot ++ en français + mais ils ont la représentation du mot et parfois pas + poule il y en a ils ne connaissaient pas le mot ils n'avaient jamais vu une poule ils ne savaient pas ce + donc si vous voulez on voit bien que l'apprentissage il est pas du même niveau/ parce qu'à un moment donné vous allez avoir un apprentissage qui est simplement au niveau linguis-tique et puis à un autre moment vous allez avoir un apprentissage qui est hein au niveau du rapport euh au monde/++

Int hm

E1 + et c'est pas du du tout le même TRAVAIL LA que l'école est à faire/

Int ouais

E1 alors vous voyez ça euh quand on dit ben l'école on on sait pas bien faire mais + + mais il y a TOUT à faire/ plus les enfants sont issus ont été euh ont vécu dans un ++ dans un univers familial où on est replié + il y a pas d'expérience du monde + donc que connaît-on/ donc l'école elle elle a à porter tout ça\ donc euh ++ c'est c'est difficile d'enseigner + à des jeunes enfants\ hein/ et et et si vous voulez quand on est issu de je je fais beaucoup de décrochés mais quand on est issu d'un milieu + j'imagine le vôtre ou le mien euh + même si nous sommes issues de milieux modestes nous sommes issues de milieux favorisés + je mets le nous entre guillemets mais + et nous n'avons pas été en difficulté scolaire ni vous ni moi\ on est d'accord/

Int hm hm

E1 alors ++ si vous voulez on on je pense que on on est pas en capacité de se faire la représentation + de ce que peuvent vivre certains enfants moi je reste persuadée de ça\ hein + donc c'est déjà un premier un premier pas à franchir quand on quand on enseigne/ donc ces enseignants si vous voulez ils ont développé des tas de + stratégies pédagogiques pour effectivement constituer ce capital de + euh ce capital de mots bon après c'est de la pédagogie hein ça été à travers des images à travers des imagiers + euh à travers des images que les enfants ont découpées ils ont constitué des des banques d'images ils les ont triées classées vous voyez tout ce qu'on peut euh voilà\ et puis euh ensuite il y a des écoles qui ont fait il y a des mamans qui venaient et on disait en français c'est comme ça en turc c'est comme ça euh etc + selon le niveau de classe on écrivait + ou

pas le mot en tous cas chez les grands euh on + on l'écrivait et puis il y a d'autres écoles + donc voilà hein c'était sûrement moins intéressant sûrement euh + où euh + le mot était écrit en turc après + mais pas en présence des élèves et pas voilà\

Int mais alors par qui/ par leurs mamans/

E1 par des mamans oui + par des parents en tous cas ça oui + oui oui ça c'est fait avec des gens de la municipalité xxx ça c'est pas toujours fait si vous voulez en direct et in situ dans euh dans les classes ouais ouais +++ voilà \ ++

Int et alors après vous avez donc fait cette fête des imagiers

E1 hm

Int les parents ont été conviés

E1 hm

Int ils l'ont vu et +

E1 et et et le but + c'était qu'il circule dans les familles +

Int parce que c'était un exemplaire ou c'était des exemplaires/

E1 parce que la la municipalité euh + a fait des photocopies

Int d'accord

E1 hein pour tous les enfants + et l'imagier a circulé dans les familles + alors on le voit bien moi j'ai eu les doubles hein + parce que ça ça + ça dépend des parents + majoritairement ils parlaient français à saint-claude hein + mais c'est pas toujours le cas + euh + c'est aussi ça permet aussi aux parents d'apprendre/ bien sûr hein/

Int et alors est-ce que vous avez constaté + donc ça c'est fait en fin d'année cette euh

E1 oui et ça c'est continué après

Int vous est-ce que vous avez pu observer +

E1 après moi je suis partie je suis revenue sur besançon oui oui

Int c' aurait été intéressant d'observer

E1 des fois oui

Int ce qui évoluait dans les classes

E1 alors ce qu'on a pas fait parce qu'on avait pas les outils euh + parce qu'après les choses se sont mon mon départ n'a pas stoppé l'expérimentation bien sûr les gens ont continué c'était intéressant ils l'ont continué hein + c'était pas attaché à ma personne/ euh on n'avait pas les outils en tous cas on n'avait pas les outils pour évaluer les effets produits de ça hein + pour évaluer les effets produits de + de ça hein + mais

Int pardon qu'est-ce qu'il aurait fallu comme outil/ est-ce que finalement ça n'aurait pas suffit d'observer enfin + les enseignants auraient pu faire des observations spontanées + je ne sais pas hein

+ d'attitudes différentes de +

E1 c'est compliqué oui parce que si + oui + bien sûr c'est ce qu'on fait tout le temps mais c'est quand même pas très scien- +++ on reste sur du déclaratif + hein on reste sur du déclaratif + et puis ce type d'observations + j'y reviens mais c'est quand même très lié à la personnalité de chaque enseignant et puis de chaque école +++ hein la capacité d'ouverture + la capacité d'écoute euh donc euh + non ce qu'il faudrait FAIRE IDEALEMENT c'est avoir unr cohorte d'élèves + euh que vous suivez depuis la petite section et que vous entrez par exemple au cours préparatoire + hein il faudrait les suivre si vous voulez sur un euh sur un cursus et puis par exemple regarder comment + euh ils intègrent du vocabulaire comment ils stockent du vocabulaire comment ils investissent oui/ entrez (interruption avec l'entrée d'une conseillère pédagogique avec qui E1 échange puis E1 répond au téléphone, pendant ce temps l'intervieweur interroge la personne qui est entrée sur son rôle de conseillère pédagogique. Cela dure plusieurs minutes. Ensuite l'interviewer se fait expliquer la structure hiérarchique entre IEN et CP et IEN et recteur et recteur et ministre. Puis E1 s'intègre dans la discussion sur l'intrusion du politique dans la nomination des recteur et échanges entre E1 et la CP pendant plusieurs minutes puis de nouveau E1 répond au téléphone puis l'interviewer et la CP prennent rendez-vous pour un entretien puis E1 parle de son intérêt pour le social, pour l'édition) moi la pédagogie je trouve ça passionnant/

Int c'est de l'humain

E1 et on a jamais fini et c'est aussi de l'humain et plus je vieillis + plus je m'aperçois que c'est pas que de la technique la pédagogie + vous voyez bien la pédagogie de langage + la pédagogie du du du du langage euh + toute seule elle tourne à vide/

Int d'où l'intérêt de questions comme ça parce que

E1 oui/

Int parce que ça montre que ça peut être que que du discours

E1 voilà

Int et comment concrètement

E1 oui/

Int comment on fait devant ces petits humains/

E1 oui et comment on fait devant ces petits humains mais c'est aussi tu vois on parle de l'école bienveillante euh + si on ne prend pas ce +++ si on prend pas ça en compte l'acte pédagogique il ne + euh il est pas efficace/ c'est pour ça que c'est intéressant la pédagogie + enfin pour moi + c'est aussi très euh sociologique/

Int oui oui + je je voudrais rebondir sur ce que vous avez dit euh accueillir donc chacun dans ce qu'il est et enfin moi j'interprétais ça comme ça peut-être je me trompe et permettre à + l'individu

même s'il est tout petit de progresser à son rythme c'est ça que vous avez dit/

E1 hm

Int mais quand même euh + à un moment + progresser à son rythme + tout au niveau de la maternelle ou ++ au tout au long de sa scolarité/ parce que quand même à un moment il y a bien des objectifs euh + à atteindre/

E1 bien sûr alors je je crois que crois que l'école française elle est en train de se regarder à ce niveau-là hein + et et je crois qu'elle est en train de réfléchir là-dessus et tout à l'heure je vous disais à un moment donné on a eu une école ++ qui évaluait les enfants par rapport à des résultats et par rapport à une norme

Int oui

E1 et quand on parle d'évaluation normative + forcément ça veut dire que euh + on va les enfants les élèves vont arriver + avec leurs différences + leur leurs individualités et on va avoir les mêmes attendus pour tous

Int oui

E1 et si on a les mêmes attendus et si on est dans cette év- évaluation normative forcément + tout au long du parcours on en laisse de côté + parce que il y a ceux qui peuvent pas rentrer dans la euh + dans la norme\ et je crois que l'école euh française en générale est en train de revoir ça et en particulier l'école maternelle\ et l'école maternelle elle est en train de se dire je vais prendre l'enfant alors euh avec euh avec tout un changement culturel du point de vue qui qui ça suppose tout un changement culturel chez les enseignants mais en tous cas prendre l'enfant comme il est avec ce qu'il est et + mettre en + lui proposer effectivement un environnement scolaire une offre scolaire je vais l'appeler comme ça + au sens large du terme + une offre scolaire suffisamment variée pour lui permettre de progresser et lui permettre de progresser à son rythme et je crois que l'école maternelle elle avait oublié ça\ et quand l'école oublie ça alors c'est pas votre sujet mais le problème c'est que si l'école maternelle oublie ça + elle CREUSE des écarts\ les enfants qui vont bien et qui ont déjà la culture de l'école + ils vont profiter de l'école et ils vont progresser + et les petits turcophones + ben ils vont pas progresser\ et vous vous retrouvez avec des gamins à six ans + ben vous avez creusé l'écart\ alors l'école elle elle elle a fait + mais elle a pas rempli tout à fait sa mission\

Int alors si je vais jusqu'au bout de ce que vous dites (départ de la CP qui prend congé ; cela prend plusieurs minutes) oui donc j'étais en train de dire est-ce que cette reconnaissance euh ++ je vais reprendre le fil + cette reconnaissance de l'élève dans tout ce qu'il est

E1 hm

Int dans son individualité donc passe par la reconnaissance de sa langue + aussi +

E1 hm

Int est-ce que pour autant cette langue elle a vraiment + une place là + dans la classe + dans la cour de récréation + dans la classe + au milieu des interactions + des activités + des jeux dirigés/

E1 alors euh + est-ce que cette langue a une place/ alors ça dépend de quel point de de dans quel type de relation on se place/ si c'est dans la relation élève-élève/ oui + vous allez dans une cour d'école à saint-claude dans le jura on parle turc ++ puisque vous avez des classes où il y a quatre-vingt-dix-huit pour cent d'enfants turcs donc + euh là aussi ça y est la mentalité des enseignants a euh a évolué et avant ils se euh + désespéraient que les élèves parlent turc dans la cour mais c'est + voilà\ donc au niveau de la relation élèves-élèves le + turc a toujours sa place + parce que les enfants se parlent en turc entre eux + en revanche dans la relation enseignant-élève non + pas du tout\ pas du tout + tout simplement parce que les les les enseignants ont ces + les les enseignants n'ont pas la connaissance de cette langue tout simplement parce qu'il y a pas de traducteur dans les écoles + et tout simplement aussi parce que les enseignants n'ont même + pour la plupart ce qui est mon cas d'ailleurs hein + euh n'ont pas de connaissance sur euh l'étymologie la formation la constitution de cette euh de cette langue hein donc on peut ça répond à votre question/

Int oui

E1 oui

Int j'en ai une autre derrière

E1 oui/ alors on peut penser aussi on peut penser aussi que +++ c'est très complexe cette affaire de d'acquisition de la langue française + parce que vous voyez une journée de classe ça dure six heures

Int oui

E1 si vous enlevez les temps + de récréation si vous enlevez les temps + collectifs et si vous partez du principe que certains enfants ne parlent que la langue maternelle à la maison + vous vous apercevrez que le temps auquel ils sont EXPOSES + à langue française + et le temps + durant lequel ils pratiquent cette langue + est très mince \

Int c'est ce qu'on appellerait le bain de langage c'est ça/

E1 ben pour moi il y a deux choses si vous voulez à la fois il y a le il y a du bain de langage et il y a des temps d'apprentissage\ +++ alors le bain de langage ben vous savez ce que c'est moi je connais bien l'école maternelle il y a une période il y a une trentaine d'années euh il y avait des des chercheurs hein en apprentissage de la langue qui disaient + vous le savez comme moi + qui disaient dans la mesure où vous vous immergez un enfant dans un bain de langage il va apprendre + ben non\ il y a une fam-iliarisation mais c'est pas un vecteur d'apprentissage hein donc euh + l'élève il va être dans un bain de langage en classe euh + lorsque l'enseignant va donner des consignes en collectif etc + mais des temps d'apprentissage réel + où l'élève est réellement sollicité + c'est très court

+ hein si vous pensez que il y a vingt-cinq vingt-huit élèves dans une classe ecetera + donc il faut quand même aussi au au au bout du compte prendre ça en compte et se dire que ces temps-là + il y a les temps + les enfants sont exposés à la langue + et c'est ce que vous appelez le bain de langage + et puis il y a des temps qui sont vraiment des temps effectifs d'apprentissage + ils sont courts + ils sont courts + moi ça me renvoie au fait que les élèves ils sont drôlement fortiches/ + parce que la réalité c'est ça hein +++ la réalité c'est ça\ + alors après bien sûr il y a des élèves qui vont fréquenter un club sportif qui vont avoir des activités euh périscolaires + mais si on revient aux enfants de l'école euh maternelle + ça reste des des ces temps-là sont des temps très courts\

Int donc si on en revient à cette histoire de de la langue turque par exemple vous dites euh ben non l'enseignante elle connaît pas la langue et tout ça mais cet cet enfant + dans l'apprentissage alors le moment d'apprentissage hein + où elle lui dit ben je sais pas je dis n'importe quoi qu'est-ce que c'est ça/ + euh est-ce qu'il a le droit de le dire au moins dans sa langue/ même si ce + finalement la vérification de ce qu'il dit échappe à l'enseignante par exemple + est-ce qu'il

E1 alors est-ce qu'il

Int peut formuler les choses/

E1 est-ce qu'il a le droit de le dire dans sa langue oui je pense qu'il a le droit + en tous cas il y a pas d'interdit de la part de l'enseignant + sauf que ça va tourner à vide parce que l'enseignant ne sait pas si c'est + c'est juste ou pas juste et puis euh + alors ça ça fait partie des représentations + je suis pas sûre qu'il y ait tant d'élèves que ça qui s'y autorisent/

Int hm hm

E1 alors moi j'ai pu remarquer + alors là aussi c'est du déclaratif hein ce que je vais dire là + j'ai remarqué que ++ quand vous allez dans une école + les enfants vont parler turc comme par exemple dans la cour euh h quand ils sont à l'école maternelle les petits quand ils sont dans les coins garage et cetera ils se vont parler + on va dire turc euh + entre eux + mais ne s'autorisent pas à parler turc à l'enseignant

Int peut-être parce que l'enseignant ne les a pas autorisé

E1 et puis parce que oui et puis parce que aussi euh + si vous voulez le français est + une langue un peu sacralisée ++ et que le français c'est la langue DE l'école et que le français représente et que l'enseignant représente ça + je crois qu'il y a quelque chose de ça

Int donc il sait déjà/ en tout cas l'enfant a l'air de savoir que ++ sa langue maternelle n'est pas autorisée comme langue de communication avec son enseignante par exemple/

E1 oui ou en tous cas qu'elle est est + + alors je crois que c'est c'est ce qui se passe dans la tête de l'enfant c'est pas tout à fait ça + c'est pas que la langue n'est pas autorisée c'est que l'enfant ne s'y autorise pas + parce que dans cette espèce de chapelle qu'est l'école+ il y a une langue officielle

qu'est le français\

Int oui mais pour qu'il s'y autorise pas c'est qu'il y a un message qu'il n'a pas reçu/

E1 alors c'est un message mais c'est un message implicite

Int voilà alors comment il fait/

E1 je pense que c'est un message implicite oui

Int d'autre plus fort qu'il xxx ouais ouais

E après moi j'ai pas d'explication euh

Int oui oui mais on cherche tous à savoir euh

E1 mais mais je pense que c'est je je pense que c'est un message implicite + moi j'ai eu hein des des élèves euh ++ lorsque j'étais jeune institutrice à l'école des quatre-cent-huit ici à besançon + et le souvenir + alors j'avais évidemment j'avais pas cette euh j'avais pas ++ elle était pas aboutie ma réflexion ++ en tous cas j'avais pas réfléchi encore à cette problématique-là j'étais débutante et donc euh voilà + mais mais les seules fois où j'ai entendu des enfants s'adresser à MOI + dans leur langue + c'était la langue arabe à ce moment-là + c'est quand ils pleuraient qu'ils étaient en difficulté + parce que ça renvoie à la relation à la mère ecetera + mais sinon jamais hein/

Int et alors comment on réagit dans ces cas-là quand on est l'enseignante parce que de toutes façons on la voit physiquement la difficulté/

E1 ben on on on va avoir si vous voulez une une + réaction un peu maternante + une réaction de proximité physique si je puis dire +hein l'enfant on va le porter on va le + voilà à part ça on ne réagit pas d'un point de vue langagier ou linguistique hein/

Int oui de toutes façons vous réagissez avec ce que vous êtes donc avec votre langue à vous/

E1 bien sûr oui oui + alors ça ne veut pas dire que + ça veut pas dire que cette parole bienveillante cette parole euh + parce qu'il y a le TON quand même la prosodie de la langue + ça veut dire que c'est pas réconfortant hein\ + mais en tous cas il y a pas de compréhension avec les mots par les mots\

Int mais il y en a une autrement

E1 mais il y en a une <u>autrement</u>

Int <u>dans les gestes</u>

E1 qui à mon avis euh aussi source de réconfort à ce moment-là en tous cas + hein/

Int mais sinon non + les enfants ne s'adressaient jamais euh + ++ mais ça c'est pas euh + moi je pense que c'est un message qui est un implicite il y a jamais eu un interdit qui a été posé\ + voyez alors il y a des écoles + alors ça c'était quand je suis arrivée à saint-claude et ça m'avait beaucoup + c'est tout ça qui fait que euh + j- j- j- j'avais contacté ariane euh et euh + et albert parce que + c'étaient pour moi des interrogations j'avais pas de réponse en tous cas c'étaient des choses qui me +

qui m'interrogeaient qui me + qui m'interpellaient une directrice d'école m'avait dit nous on interdit aux mamans de parler euh leur langue à l'école ++ voyez quand elles venaient chercher les enfants quand elles habillaient les enfants quand elles leur disaient au revoir ++ ça m'avait un peu euh ++ il y a quelque chose qui va pas ou pas + comment on peut interdire à quelqu'un de parler sa langue/ hein + donc euh voyez il y avait encore des enseignants qui étaient là-dedans\

Int pourquoi vous croyez qu'il y en a plus/

E1 + je pense qu'il y en a plus ++ je pense non il y en a plus on a non + non on on on a + on a travaillé là-dessus non non il y en a plus\

Int quand vous dites on a travaillé là-dessus + on c'est vous et euh +

E1 alors je dis on

Int l'équipe pédagogique

E1 Je dis les ++ euh ++ les ORIENTATIONS LES NOUVELLES ORIENTATIONS de l'école maternelle de de puis depuis trois ou quatre ans depuis cinq ans + la maternelle a beaucoup réfléchi sur ça sur le regard qu'elle portait sur le jeune enfant + hein + et je pense que ça a beaucoup beaucoup évolué et maintenant dans les nouveaux programmes qui vont être soumis à consultation là le le le quinze octobre + il est beaucoup question de ce français comme langue de scolarisation et il est beaucoup question de de l'approche de il est beaucoup question de l'approche de l'élève de l'approche linguistique + + chez le jeune enfant hein et je pense que ça c'est un phénomène de société + et et et c'est pas l'école qui avait décidé de changer je pense que c'est le le le la société et la nouvelle euh + + le nouveau public scolaire qui fait que et ben à l'école on a introduit cette notion + + et là je crois qu'on est en train de + enfin il semble qu'on progresse là en france ++ euh on on on on oui on progresse dans l'approche de ces enfants-là à l'école maternelle\ + je crois vraiment ++ oui je crois pas être exagérément optimiste\ mais moi je suis allée à au à un séminaire national à poitiers qui réunissait des inspecteurs en charge du dossier maternel dans leur eur euh dans département + et il a été beaucoup question de cette question-là + et ariane chemin d'ailleurs a fait une intervention euh à l'institut savary xxx là-dessus + donc vous voyez on est en train de sensibiliser sensibiliser les enseignants + elle a fait une intervention sur le français comme langue de scolarisation + c'est nouveau/ ++ c'est nouveau si vous voulez euh ++ ça y est + on a complètement dépassé que le fait que un jeune enfant qui n'avait pas le français à l'école + euh il suffisait de le mettre dans le bain de langage à l'école maternelle pour qu'il apprenne + on a bien compris que non on a bien compris qu'il y avait une approche aussi euh + euh anthropologique et qu'on avait à travailler la relation école-famille\ ça c'est sûr\ + et c'est pas pour vanter le système français mais je crois qu'on est en train de + il se passe quelque chose-là\

Int hm hm \ + et travailler la relation école-famille euh c'est par exemple euh + l'exemple que

vous m'avez donné avec l'imagier c'en est une illustration/ est-ce que ça veut dire aussi que + il y a plus de porosité entre la sphère privée qui était du domaine de la famille enfin qui était considéré comme du domaine de la famille j'ai l'impression que les enseignants estimaient qu'ils n'avaient pas à se mêler de ce qui se passait dans la famille ++

E1 c'est c'est fini ça ça c'est fini/

Int oui/

E1 on a bien compris que + alors ça c'est clair hein ++ que on peut pas euh + que que qu'un enfant c'est un être global + et que on ne peut pas ignorer euh + on peut pas ignorer la famille hein + alors dans des limites euh évidemment hein + on va pas ah oui pour moi ça c'est une évidence hein\ les enseignants ont bien compris que euh + et puis maintenant on a + on on on a aussi dépassé mais je pense que c'est ++ on a aussi dépassé le fait que ON ne peut RIEN faire parce que il y a telle problématique familiale c'est fini ça parce que de toutes façons l'école elle va avoir une action + alors l'école elle va pas guérir tout + elle a pas toutes les solutions mais +

Int mais quel type d'action par exemple euh + enfin si des parents NE parlent pas pas le français justement + on serait dans le cadre de + de turcs euh + ben non nés en france fraîchement débarqués ou de syriens par exemple

E1 il y en a beaucoup qui arrivent là

Int oui alors dans ces cas-là qu'est-ce qui se passe/ vous faites appel à des interprètes ou à des parents communs ou +

E1 alors vous connaissez le système des classes d'accueil pour les primo arrivants/

Int alors oui mais ça c'est dans le primaire hein/ mais pour la maternelle il y a pas/

E1 alors pour la maternelle alors il y a pas

Int mais oui

E1 alors pour la maternelle ben il y a pas hein ben alors justement c'est une question qu'on se posait ce matin on a travaillé avec des psychologues scolaires + donc l'état des primo-arrivants moi j'ai pas d'avis euh j'ai pas d'avis de spécialistes + je me pose la question de savoir ++ si effectivement c'est la solution + c'est la réponse je sais pas + je je je sais pas ++ c'est des enfants qui arrivent dans nos écoles ils sont testés ils sont évalués et en fonction de l'évaluation ils vont donc dans ces fameuses classes d'upe2a et je sais pas si c'est la solution\ j'ai pas d'avis mais en tous cas ça me + ça m'interroge et euh + à l'école maternelle ils restent dans une classe euh + ordinaire + parce qu'à l'école maternelle + j'aurais dû commencer par là (sourire) lorsque les enfants arrivent ++ euh + ils peuvent avoir deux ans et demi ou trois ans et demi + hein on dit maintenant il y a les moins de trois ans et puis il y a les autres + donc il y a la section des tout-petits et la section des petits\ vous avez des enfants lorsqu'ils arrivent

Int des petits français/

E1 français de chez français + qui n'ont pas encore construit le langage + ++

Int hm hm tout tout petits

E1 + hein il y a des enfants euh qui parlent très bien à dix-huit mois et d'autres qui + pour des raisons diverses et variées + donc si vous voulez il y a des enfants qui n'ont pas encore construit le langage et quand ils viennent à l'école maternelle ils CONStruisent le langage + donc + + + je sais pas + c'est sûrement pas les mêmes mécanismes euh + d'apprentissage mais en tous cas ils sont bien confrontés à la même +

Int découverte/

E1 à la même découverte + du langage + qu'ils soient turcophones ou qu'ils soient français parce qu'ils construisent tous les deux le langage\ et il y a des enfants + on va prendre par exemple des petits turcophones + ce qui les met en difficulté alors ça + j'ai beaucoup de mal à convaincre les enseignants de ça + parce que moi je suis pas + j'ai pas fait d'études linguistiques hein ça vous l'avez remarqué + mais vous avez des petits turcophones lorsqu'ils arrivent à l'école + leur problème + c'est pas tant d'apprendre la langue française leur problème c'est qu'ils sont en construction du langage ++ c'est pour ça que c'est difficile d'être enseignant de l'école maternelle + et et et parfois je trouve qu'il faut pas se tromper qu'il faut pas se tromper euh + du but à atteindre/ le but à atteindre c'est pas encore d'apprendre le français c'est de construire le langage c'est de construire du DIScours et et c'est sûrement quand on aura construit ce discours qu'on va qu'on va mettre les mots dessus et c'est tout un phénom- enfin penser le langage ecetera

INT mais quelle difficulté alors pour un enseignant alors d'avoir à jongler avec

E1 ah mais c'est extrêmement difficile/

Int avec vingt-neuf élèves/ est-ce qu'on peut faire de la + entre guillemets + de la pédagogie différenciée/

E1 ah mais c'est extrêmement compliqué et et et l'enseignant si vous voulez parfois il est confronté à cette difficulté c'est que parfois il dit bon là cet enfant il progresse pas ++ il ne progresse pas et elle ne connaît pas tout à fait le NOEUD qui fait que l'enfant ne progresse pas\ est-ce qu'il est en retard euh + de construction langagière ou si est-ce que c'est une difficulté ju- que linguistique/ + moi j'ai pas de réponse hein/

Int et il n'y a pas de dispositif de soutien pour euh évaluer ça arriver à + évaluer c'est peut-être pas le mot mais percevoir + d'où vient la difficulté/

E1 non\ + on n'a pas les outils ++ on on on on a pas les outils parce que euh + pour un un petit euh français + je vais le dire comme ça + un petit français qu'on va conduire chez le psychologue par exemple + pour euh + évaluer son niveau de développement euh langagier + c'est déjà

compliqué\ c'est déjà compliqué de dire euh voilà il a deux ans et demi il a trois ans euh ++ c'est déjà compliqué de mettre le curseur par rapport au retard langagier + vous le savez bien + hein/ à moins qu'il y ait une pathologie + mais quand il y a pas de pathologie c'est quand même compliqué/ alors si plus est (tremblement de la voix) + cet enfant-là est turcophone + on n'a pas d'outils + ou alors il faudrait le faire évaluer + d'abord + par un

Int dans sa langue

E1 dans sa langue et puis ben ça non on a pas les moyens\

Int ou alors ça veut dire justement euh + euh avoir des relations + avec les parents et communiquer avec eux et voir avec eux + ce qu'ils observent du développement de leur enfant\

E1 alors ça les enseignants le font + hein + certains enseignants le font lorsqu'ils ont des échanges avec les avec les familles + euh d'ailleurs moi c'est toujours ce que je conseille aux aux enseignants je leur dis essayez de voir avec la maman avec le papa avec les grands frères et les grandes sœurs alors est-ce qu'il parle dans sa langue est-ce qu'il parle à la maison/ + voilà + ça c'est le premier indicateur si je puis dire + me semble-t-il hein/

Int mais qui + du coup ça devient compliqué quand une famille fraîchement débarquée arrive

E1 mais bien sûr

Int en général ils sont toujours un petit réseau hein

E1 oui bien sûr et puis vous savez bien + on appuie sur + quand vous demandez à un parent + évidement il va y avoir l'art et la manière d'interroger le parent mais quand vous lui dîtes est-ce qu'à la maison il/ il va vous dire mais bien sûr/ s'il parle bien/ mais bien sûr/ vous voyez c'est

int qu'est-ce que c'est parler/

E1 qu'est-ce que c'est parler/ qu'est-ce que c'est qu'avoir une langue maîtrisée/ (entrée et sortie d'une secrétaire pour signature de papiers) c'est intéressant hein/ moi ça moi ça me passionne/ en même temps ce qui est un peu un peu frustrant parce qu'on est quand-même bien dans le ++ on est toujours dans l'interrogation mais je me dis que + quand on arrive déjà quand on parvient déjà à à + à REVELER un certain nombre de choses et ben déjà on avance + me semble-t-il\ c'est une prise de conscience hein/

Int oui de toutes façons les questions surgiront enfin d'autant plus enfin non je veux dire + les réponses sont sûrement multiples et il y en a pas une seule et ce qui est important c'est de faire apparaître les questions

E1 oui se révéler un certain nombre de révéler de de de terrain oui + quand vous dites à certains enseignants + ça va vous paraître un peu ++ et je le redis j'ai beaucoup d'estime pour ce ce + ce métier-là mais quand vous dites à des enseignants mais attendez c'est pas en français qu'il a des difficultés/ + il est en train de construire le langage/ ++ vous savez + les les les les choses s'éclairent

et se simplifient et l'enseignante dit ben oui il faut prendre un peu de temps il faut attendre en peu + il est pas il est pas + en difficulté de français\

Int c'est d'autant plus passionnant et mystérieux que ça réveille le mystère de l'apparition du langage chez l'homme en fait moi je me suis rendue compte que c'est toujours ça que j'interroge\

E1 oui c'est toujours ça qu'on interroge ++ c'est vrai/

Int et pour laquelle on a pas encore de réponse + enfin + on a des hypothèses mais ça c'est extraordinaire cette faculté de parole/

E1 moi ce qui me questionne toujours + c'est pourquoi certains développent de l'aisance verbale et d'autres pas\

Fin de l'entretien de E1.

E2

E2 en maternelle il y a des situations de langage riches si euh dans sa propre langue l'enfant euh n'a pas de difficulté en général euh on ils deviennent vite franco francophones/ le bas + blesse c'est quand l'enfant + A déjà des difficultés dans sa langue maternelle quand le vocabulaire est pauvre qu'il a pas qui + qui les structures langagières qui s'articulent autour + et là ça devient beaucoup plus compliqué/ mais de toute façon en école maternelle il y a pas de euh + classe pour allophones upe2a maintenant hein/ pour l'école élémentaire + je dirais que c'est exactement pareil/ un élève-là quiiii + maîtrise déjà sa langue maternelle + maîtrise BIEN sa langue maternelle arrive + RAPIDEMENT à faire des des PONTS avec le français + et un enfant qui arrive en cp moi je me rappelle + d'avoir eu il y a très longtemps avoir vu une petite qui était + non francophone ++ euh à l'arrivée en septembre et puis en en juin elle était parmi les premières de la classe hein c'était pas pas une difficulté elle était sollicitée à la maison donc euh enfin c'était + sans difficulté \ quand les + quand c'est des cumulards c'est des cumulards c'est-à-dire quand ils ont et des probl:

Int comment vous les appelez/ (sourire)

E2 des cumulards /(rires)

Int c'est votre jargon personnel/

E2 oui c'est mon jargon personnel (rires) quand ils ont quand ils ont euh le problème de langue plus D'AUTRES problèmes le problème de compréhension des problèmes cognitifs là euh ++ ça devient plus difficile \ +++ et euh + euh l'upe2a est parfois même à l'époque on appelait ça des clin + c'est c'est même parfois pas suffisant\ + c'est + on retrouve + le profil d'un enfant en difficulté euh francophone

Int hm hm

E2 point barre\ et euh quand ils sont + encore pire je dirais dans le handicap dans le champ du handicap c'est encore plus difficile parce qu'il faut travailler avec les familles + faut travailler avec les familles et euh faire euh + dans le système français travailler avec les familles pour le signalement mdh maison du handicap

Int ok

E2 hein d'accord c'est c'est euh + c'est compliqué parce qu'ils ont un projet de vie à faire donc là le référent de la scolarisation des élèves handicapés doit faire un gros travail/ je pense qu'on peut travailler beaucoup aussi avec les travailleurs sociaux maisons de quartier alors je ne sais pas ce qu'il y a dans le sud de besançon puisque je viens de seine maritime mais euh où je travaillais euh on travaillait beaucoup avec la mjc la maison des jeunes de la culture où il y avait des médiateurs des + des + mêmes des + ah aidez-moi/

Int hm des médiateurs/

E2 des médiateurs et les gens qui traduisent des/

Int des interprètes/

E2 des interprètes voilà/ des interprètes/ on avait pas mal d'interprètes donc on pouvait euh que ça soit en turc ou euh + en turc euh une comm- une communauté africaine importante donc on avait des des gens qui parlaient le wolof on avait des choses comme ça

Int c'était où exactement ça/

E2 elbeuf\

Int ouh là + où c'est ça/

E2 ben c'est à rouen c'est enfin c'est proche de rouen/

Int d'accord\

E2 + c'est euh une une ville euh ++ industrielle en perdition puisque c'était mono moto mono-industrie au sujet du textile comme ici un peu en horlogerie vous avez besançon a su faire de la technique et de la micro-industrie là le euh l'industrie textile a + a périclité donc il y a l'usine euh d'autres usines c'était à vivre très difficile quoi c'est pas du tout du tout du tout la + la + même euh même population/

Int et vous y étiez conseillère pédagogique/

E2 oui \

Int et enseignante aussi/

E2 aussi \

Int d'accord \

E2 euh je travaillais sur rouen sur elbeuf enfin dans toute la seine maritime\

Int hm hm\ mais quand vous étiez enseignante vous aviez un poste fixe/

E2 j'ai eu un poste fixe bien sûr oui oui avant j'étais euh + institutrice ensuite directrice d'école j'avais une école en éducation prioritaire de douze classes puisque euh les écoles en seine maritime + c'est paradoxal puisque le les départements est beaucoup plus peuplé mais les écoles sont plus petites\ il y a pas d'école de dix-sept classes il y a très peu d'écoles de classes comme il y a à planoise sur euh besançon/ donc les écoles en éducation prioritaire qui sont UN PEU plus violentes je pense qu'ici oh j'en sais rien en fait hein ça j'extrapole/ on la mairie euh et l'inspection académique cherchent à les réunir donc l'école de douze classes où j'avais douze classes + maintenant elle en a que six + hein c'est plus petit donc les + problèmes sont plus + donc j'ai été institutrice directrice d'école professeur des écoles euh ensuite ce qu'on appelle maître d'accueil temporaire + où tu on accueille les + les jeunes enseignants dans euh + sa classe + là j'ai trouvé que c'était intéressant l'accompagnement des jeunes enseignants donc j'ai passé le xxx

Int attendez je peux vous arrêter pour bien vous suivre/

E2 oui/

Int accueillir les jeunes enseignants c'est-à-dire vous êtes enseignante en poste et vous les + les stagiaires en fait/

E2 voilà

Int voilà c'est ça \

E2 et vous les avez combien de temps/

E2 oh les stagiaires/ on les avait + c'était par stage par période de stage ça changeait pas mal hein ça m'a donné envie d'approfondir l'accompagnement donc j'ai passé ce qu'on appelle le cafitef, le cafitef + c'est le certificat + d'aptitude aux fonctions de maître + formateur

Int d'accord\

E2 ++ et + donc euh avec ce avec ce sa- avec ce diplôme-là on peut être soit conseiller pédagogique soit pro- maître-formateur + en classe comme à l'helvétie à besançon il y a beaucoup de maîtres formateurs

Int c'est quoi l'helvétie/

E2 alors l'helvétie c'est euh + c'est une école

Int ok

E2 hein pour avec euh qui travaille avec euh avec l'espe beaucoup + ou alors on est conseiller pédagogique et là on est déchargé de classe\

Int d'accord \

E2 mais je suis au même stade enfin je veux dire j'ai le même diplôme maître formateur mais je suis déchargée de classe\

Int d'accord \

E2 voilà\ et puis euh j'ai été appelée euh donc le trente août il y a une euh + il y a douze ans maintenant par mon inspecteur qui me dit madame pradier vous avez passé de bonnes vacances/ alors je me dis oh un inspecteur qui me demande si j'ai passé de bonnes vacances que veut-il/ (rires) et en fait il + il avait un poste vacant et puis + il avait pensé à moi\

Int ah d'accord \ ++ donc c'était une bonne nouvelle/

E2 oui c'était une bonne nouvelle mais euh j'ai eu dix minutes pour réfléchir sachant que c'est quand même un bouleversement les les horaires sont plus les mêmes + bon on a pas la charge du travail le soir c'est sûr il y a plus de de cahiers à faire à corriger mais c'est une une technique tout à fait différent quoi c'est très différent\

Int ça vous manque pas le contact avec les enfants/

E2 la première année beaucoup maintenant + euh euh ++ oui en tant que directrice d'école je

reprendrais bien une direction d'école euh euh ++ des choses comme ça oui même euh une direction d'un + collège j'ai

Int ah oui/

E2 ah oui oui oui j'ai besoin j'ai bon bon + moi ce qui me pèse le plus c'est l'éparpillement + alors avec un double euh une double circonscription comme j'ai ici c'est c'est difficile c'est pas simple mais euh d'être à gauche à droite euh les ien sont toujours par monts par vaux les inspecteurs ils ils bougent tout le temps tout le temps et je recherche un peu cette euh unité de lieu où on a son son +

Int sa classe

E2 pas sa classe enfin l'école ou le bâtiment et puis son équipe son équipe avec qui on travaille tout le temps\ voilà\

Int d'accord\ bien alors pour revenir à ce que vous disiez sur euh + ces allophones qui finalement + si je résume ce que avez dit être allophone c'est pas un problème en soit c'est plutôt la maîtrise de sa langue maternelle ou pas qui est le problème c'est ça/

E2 ouais je trouve hein je trouve hein d'après mon expérience hein enfin c'est tout à fait euh + subjectif \

Int bien sûr mais c'est c- votre subjectivité euh qui qui m'intéresse

E2 oui

Int et + c'est quoi la maîtrise de la langue + à trois ans/ c'est celle qui est posée par euh ++ la famille ou par l'éducation nationale ou par la famille/ c'est +++ c'est quoi/ comment vous pourriez définir/

E2 la maîtrise de la langue c'est la conjugai- en général c'est faire bien la conjugaison entre ce qui se passe à l'école et ce qui se passe à la maison parce que pour certains enfants ils sont déjà bilingues avec ce qui je parle d'un enfant pas allophone d'un enfant lambda qui il faut quand même euh + qu'il s'approprie LES CODES + de l'école ET LE LANGAGE de l'école euh vous êtes au courant du réseau d'aide + spécialisé/ Vous savez ce que c'est + le rased/

Int oui\

E2 oui\ euh je euh en tant que conseillère pédagogique en seine maritime j'avais donc les + les + conseils des euh + jeunes professeurs de réseau maître e en adaptation à aller voir maître e adaptation je suis allée dans une classe euh à l'école on faisait pas de la co-intervention donc les élèves étaient sortis de la classe et la maîtresse les prenait en regroupement pendant l'adaptation elle avait cinq élèves d'une classe de cp\

Int hmhm

E2 euh + elle a fait un travail tout à fait intéressant + en parlant des rituels + elle a commencé la date euh

+ la lecture la lecture d'une histoire + et la lecture d'une histoire ce qui était intéressant c'était + elle s'arrêtait + elle demandait A RESUMER + l'histoire et de projeter d'anticiper\ je euh j'essaye de + de vous montrer le + la maîtrise de la langue justement\ + c'était une histoire vous savez de ce qu'on appelle les histoires à tiroir qui re- qui sont redondantes qui reviennent c'était l'histoire euh de du loup qui met de la farine et qui met sa patte sous la porte pour manger les petits chevreaux enfin on voit toujours on voit euh + on voit la suite/

Int c'est ce qu'on appelle une randonnée/

E2 voilà ou c'est quelque chose de TRES récurrent\ et les enfants donc elle s'arrêtait elle demande le résumé + déjà + pour résumer + les enfants ont beaucoup de mal\ les chevreaux on les avait montré en photo mais en en photo mais ils avaient beaucoup de mal ils avaient beaucoup de mal à résumer et à se projeter + alors que ça allait euh + dès la deuxième fois on savait que ça de que ça redevenait sept il y a en avait sept donc ils venaient sept fois + rien\ et ces cinq enfants de classe de cp qui étaient de la même classe de cp et je me dis mais + qu'est-ce qu'ils peuvent comprendre quand la maîtresse parle/ puisque déjà une histoire SIMPLE + une histoire qui semblait SIMPLE + REDONDANTE + ils étaient déjà à l'ouest/

Int et c'était des + francophones/

E2 COMPLETEMENT francophones + en difficulté\ donc vous voyez + CA ces enfant-LA + si à mon avis s'ils avaient euh quelque chose d'autre à prendre s'ils étaient dans un on parlait déjà + UNE AUTRE LANGUE ++ enfin pour les élèves en difficulté + je pense + au CP + au cours préparatoire ou même en maternelle en maternelle + euh + le discours de la maîtresse passe au-dessus + pour les élèves en difficulté + qu'ils soient francophones ou pas /

Int mais c'est le discours + parce que si c'est une histoire + elle appartient + en quelque sorte au patrimoine euh

E2 elle appartient pas\ elle appartient pas mais ça ça peut être euh + dans le langage courant euh par exemple des + + des ordres simples comme ouvrir la porte ou ferme la fenêtre ou mets tes chaussures ça va aller vite mais quand on leur demande d'entrer dans plus de l'implicite + + on + les perd quand on voit une photo avec un monsieur avec une valise devant un + devant un + bâtiment où il y a des trains\ pour nous c'est simple le bâtiment c'est la gare\ pour des enfants de trois ans ils font déjà pas cette inférence-là ils ont pas l'image mentale déjà ils connaissent pas la gare voilà\ vous voyez/ donc je pense que l'enfant + allophone ou non ou non + il y a des ++ références qu'ils doivent avoir quand ils arrivent\ alors s'ils conjuguent ils sont allophones en difficulté c'est dur\ c'est c'est dur\ allophone pas en difficulté il va se les faire il va vite faire ses références\ je pense que l'enfant + allophone + au début + il est comme un enfant en difficulté parce qu'il est dans un univers il faut qu'il trouve ses repères/ et après bon ben ça fait soit + je suis soit + ça va chez moi euh j'ai

toutes les références et je suis + soit je sais pas je me retrouve avec les autres + en difficulté \

Int les références l'enfant il les trouve d'abord dans sa famille ou dans sa vie quotidienne/ ++ donc ça veut dire qu'on met pas du langage sur euh le vécu du quotidien euh dans la famille c'est ça/

E2 bien sûr\ bien sûr\ des fois il y a des + oui bien sûr\ c'est même très c'est même injuste quand vous voyez en section des tout-petits où euh on travaille euh des petits ou des tout-petits de deux ans trois ans ou trois ans hein c'est pas ça on travaille sur euh + l'histoire de boucle d'or vous savez moyen grand + + et + pour certains c'est déjà très difficile pourquoi parce que cette histoire ben euh ils la connaissent pas euh et puis moyen petit et grand euh +

Int ils n'ont pas le concept/

E2 alors je sais plus + je sais pas si c'est le concept + si c'est la référence + si c'est la compréhension s'ils mettent pas le mot en face enfin il y a un blocage là\ on travaille d'ailleurs avec madame martinet j'ai travaillé l'année dernière beaucoup sur la + compréhension sur les est-ce qu'on peut entraîner la compréhension comme on entraîne la phonologie par exemple en maternelle/ on entraîne beaucoup la phonologie alors les programmes 2008 peut-être qu'on va faire un peu machine arrière avec les nouveaux programmes on va plus on va moins primariser la l'école maternelle mais euh euh je j'en étais où là euh/

Int vous travaillez la phonologie

E2 enfin est-ce que tu entends dans char/ enfin des choses comme ça et on se demandait si on pouvait travailler la compréhension + sur les inférences + par exemple + si on pouvait leur trouver leur donner des petits jeux pour les faire déduire \

Int hm hm

E2 euh un exemple simple au cp euh vous écrivez trois phrases au tableau euh maman euh fait un fait des fait un gâteau pour nicolas euh + elle le met au four elle le brûle\ alors le le est-ce que c'est elle le brûle nicolas/ ou elle brûle le gâteau/ (sourire) donc les enfants vont faire le le rapprochement enfin elle le brûle + il y en a certains + pour ça veut rien dire c'est ni le gâteau ni ni nicolas ils comprennent pas\ x inférences toutes simples + les anaphores + ce qu'on appelle les anaphores + certains ne le font pas parce qu'ils n'ont pas le langage parce qu'on ne les a pas sollicités on leur a pas raconté des histoires parce qu'on leur a pas demandé aussi ce qu'ils vivaient euh parce qu'ils sont pas dans le récit euh tout simplement\

Int oui + il y a donc des familles + pour qui euh + la culture éducative + l'éducation d'un enfant ne passe PAS par le langage ou peu ou n'est pas <u>explicité\</u>

E2 <u>oui</u>

Int <u>où on ne</u> commente pas tout ce qu'on fait ou

E2 voilà ou on reste dans le langage euh je dirais fonctionnel fais-tes lacets ferme la porte\ + ça

va/ + mais euh d'autres vous savez quand on + colle son gamin devant la télé à sept heures le soir et qu'il va pas faire la v- la soupe de légumes avec sa maman parce que le môme enfin elle connaît pas ce que c'est qu'une courgette elle connaît pas + enfin une pomme de terre elle sait ce que c'est mais elle connaîtra pas le nom des légumes tout simplement\ une maman ben qu'est-ce qu'elle fait quand elle fait sa soupe/ là j'épluche la carotte j'épluche des poireaux/ et tout ça donc l'enfant euh + à deux ans à trois ans ou à quatre ans + ben + s'il participe pas au moins il écoute il vaque\ si on en reste vas jouer euh sur ta nitendo et puis bouge pas/ ++ c'est pas que je je jette la pierre sur les + sur les + comment + jeux +

Int électroniques

E2 électroniques là/ pas du tout parce que + on peut on peut voir + que certains les sollicitent + simplement + est-ce que l'être humain va pas facilement plus facilement à la facilité/ c'est tout + hein donc euh + oui on il y a un rôle éducatif bien sûr\

Int donc c'est un rôle éducatif qui n'est plus assuré par la famille du coup qui est reporté

E2 oui voilà

Int sur l'école

E2 l'école a un côté euh acculturation à faire euh pour + pour tous ces enfants-là enfin faut pas être pessimiste hein vous avez quand vous avez une classe de vingt euh il y a pas vingt enfants vingt enfants qui euh qui ne comprennent pas + on a peut-être je sais pas moi + en pourcentage + on a peut-être cinq enfants pour qui ça va être plus difficile + pour qui sur ces cinq-là il y en aura deux euh qui vont faire des ponts rapidement et qui vont même ils vont + la résilience on sait pas pourquoi ils vont arriver A/ ET il y en a trois euh ça sera pas de la faute uniquement des parents des fois euh + ben fff + ils ont pas été sollicités et puis euh + et puis après il y a du handicap qui s'installe le handicap + et puis il développe d'autres choses une agressivité parce qu'ils ne comprennent pas le monde ils analysent pas le monde dans lequel ils vivent/ des fois des enfants qui sont + simplement en difficulté en maternelle deviennent violents au collège hein/+ hein \++ est-ce que j'ai répondu un peu là/

Int oui oui oui + moi je + ouais

E2 ouais/

Int + je + je connais pas ce monde-là donc euh +

E2 oui/

Int donc euh ouais \ est-ce du coup ça + tire + l'école un peu vers le bas ces euh ces enfants-là/

E2 alors pour avoir travaillé en école élé- en éducation prioritaire euh je pense + pas je pense au contraire que les écarts se creusent + que les bons deviennent très bons et que + les + les enfants en difficulté progressent mais progressent plus lentement donc on creuse les écarts puisqu'on a fait une

pédagogie différenciée euh ++ on reste très exigeants avec les bons élèves puisqu'ils peuvent + on leur donne on leur dit t'es dans un milieu difficile\ il va falloir que tu t'accroches et on a tendance on a eu tendance à creuser les écarts ce qui pose + de gros problèmes aux évaluations parce que parce qu'il faut les évaluer par rapport à eux-mêmes par rapport à leurs progrès euh et euh je crois aussi ce qui use + les enseignants à l'école élémentaire + c'est justement on a l'impression de donner ENORMEMENT d'énergie + ENORMEMENT D'ENERGIE + et ces élèves en difficulté progressent mais progressent peu/ ++ je vais vous raconter une anecdote\ cette fois c'est en grande é- + en grande euh classe\

Int en grande section/

E2 non en grande classe en cm c'est sur le langage aussi on va pouvoir faire des ponts\ pour vous dire que que ce problème de langage est c- est parfois aussi lié à la compréhension\ on j'étais avec euh des abaques vous savez des abaques

Int oui

E2 hein et j'avais pris une élève en remédiation au cm1 parce que les échanges des dizaines et des centaines + c'était pas possible + en cm1\ donc + j'étais avec elle on avait mis des unités on avait fait le banquier je dis dix unités ça fait/ ça fait/ ça fait/ ça fait/ hein avec les objets\ ça fait/ ça fait/ ça fait/ + elle me dit une dizaine/ + c'est bien mélanie\ mélanie + hein + je me rappelle elle s'appelait mélanie petit + vous voyez + en plus <u>ça marque\</u>

Int <u>ça marque /</u>

E2 ça marque\ je lui dis dizaine + et + donc elle voit qu'il y avait une quatrième tige une troisième tige alors je lui dis dizaine là en pensant que ça passerait/ ça fait/ ça fait/ ça va faire/ ça fait là/ hein c'est quoi là écrit/ ça fait/ ça fait/ ça fait/ et comme je faisais ce geste (mouvement de la main et de l'index tendu vers la gauche) elle me regarde elle me dit ça fait une flèche\ +

Int ah oui\

E2 et là je lui dis écoute + vas jouer\ vas jouer\ (rire) vas en récréation on va faire autrement\ (rire jaune) parce que ça l'a- l'abaque était trop difficile je j'avais on avait joué au jeu du banquier on avait échangé et tout avec des billets tout ça et j'avais pas été j'avais pas été plus loin en pensant que ++ en pensant que ça irait puisque et ben la gamine elle avait pas compris ne comprenait pas ce que je voulais + elle avait pas compris que je parlais D'ECHANGE mathématique euh sytème décimal non elle y était pas\

Int elle était au premier degré de votre geste\

E2 elle était complètement au premier complètement au premier degré une gamine de dix ans\ + + donc + quelque chose qu'elle gardait donc + alors là je pense que c'était des problèmes de maîtrise de la langue MATHEMATIQUE c'était de la de la mathémati- MATEMATICIT- MATE- je sais plus

enfin la compréhension + du langage mathématique mais c'est pareil pour la maîtrise de la langue euh française euh sur n'importe quoi ++ elle ne faisait pas de pont + en fait + entre ce que l'école demandait ++ ce que je demandais et ce qu'elle comprenait elle avait pas de de lien \ et + et ça + c'est un exemple en mathématique on pourrait le retrouver en français sur euh je vous dis sur l'histoire des des gamins de cp avec l'histoire récurrente ils voyaient pas le rapport/

Int c'est ce que vous appelez ça le langage de l'école/ c'est plus que du langage c'est des attentes/

E2 oui ça c'est les attentes alors le langage de l'école je dirais simplement c'est dans la manière dont l'enseignant parle ++ euh quand on va faire attention à utiliser la négation par exemple je Ne veux pas\ ++ euh quand on va étudier + à l'école élémentaire donc la forme négative je NE veux pas ben ils l'entendent pas souvent/ en en seine maritime c'est quelque chose qui part tout le temps le NE c'est je veux pas et euh on reprend pas enfin si on reprend on va dire je ne veux pas enfin des des choses comme ça/ ++ c'est c'est des petites ch- sur des structures langagières qu'ils n'ont pas/ euh l'impératif euh est pas utilisé est très peu utilisé par exemple euh + tiens la porte tiens la porte à la maîtresse + tenez la porte à la maîtresse alors je vois des petits de maternelle ils apprennent ils sont encore en construction de l'impératif + ils font des essais erreurs mais ils vont dire euh + allophones ou pas ça hein + ils ne connaissent pas + tiendez la porte à la maîtresse alors je dis tenez c'est gentil + on dit TEnez on le reprend comme ça mais mais euh certains ne l'utilisent pas cet impératif/

Int hm hm

E2 voyez euh j'essaye d'illustrer euh au fur et à mesure tiendez la porte à la maîtresse (sourire) et ++ voilà/

Int hm hm

E2 ils tout simplement ILS ETAIENT + imparfait troisième personne du pluriel quelque chose euh de simple + euh souvent + dans des milieux difficiles des milieux + non francophones justement + ils ont une culture de l'école avec le verbe être au présent je suis tu es il nous est ils sont et comme à l'imparfait ils savent que c'est a i t ben ça devient ils sontaient/ +

Int ce qui est assez logique comme faute\

E2 ce qui est assez logique mais c'est à nous aussi de le reprendre

Int oui oui

E2 parce que c'est pas repris à la maison euh ++ des fois il y a + un parasite entre ce qu'ils apprennent et des ponts qui veulent faire le verbe aller + au présent + jamais jamais quand on parle euh ils disent nous allons on dit nous allons mais si + après ils voient que le verbe aller bon ben c'est un verbe du troisième groupe ++ donc c'est je vais tu vas mais si + ils voient que le verbe aller + l'enfant en difficulté dit ah c'est un verbe du premier groupe donc il va écrire je alle tu alles lalala

nous allons alors que la conjugaison c'est complètement de l'oral on commence TOUJOURS une leçon de conjugaison en travaillant beaucoup à l'oral pour dire ben c'est + la conjugaison c'est bête c'est ce qu'on dit c'est ce qu'on nous dit mais encore faut-il le dire (rire) ++ encore faut-il le dire\ + donc ça aussi avec pour les allophones mais je con- je fais peut-être un amalgame entre + l'élève allophone au début + et l'élève en difficulté qui a les MEMES difficultés de langage puisque il a pas encore + il n'a pas encore fait le transfert

Int est-ce que c'est les mêmes/

E2 les mêmes difficultés oui parce que de compréhension ils ne comprennent pas + pour moi\ APRES + après que après quelques mois l'élève ALlophone qui A qui a été sollici- qui + EST sollicité chez lui va VITE partir des élèves EN difficulté par CONtre les élèves allophones qui n'ont PAS été sollicités + RESTENT + et cumulent (rire) c'est les cumulards\

Int c'est les cumulards\ quand vous dites sollicité chez lui qu'est-ce que vous entendez par là + dans quelle langue/

E2 même dans sa langue maternelle mais si vous voulez s'il a déjà le vocabulaire/ les structures langagières\ euh + s'il a le vocabulaire des arbres par exemple le le chêne euh le chêne le sapin s'il l'a dans sa langue maternelle + quand + après le vocabulaire on colle on colle chêne à sa langue maternelle il sait ce que c'est/ si un autre il n'a que arbre + il va falloir qui qui qui qu'il avale lui-même déjà que le chêne + c'est un arbre spécifique avec des feuilles spécifiques il faut qu'il trouve le nom i- il va pas traduire mais il aura peut-être que le mot en français chêne parce qu'il connaîtra pas dans sa langue vous voyez/

Int hm hm

E2 vous voyez/ c'est ça \ et si + il utilise PAS l'impératif dans sa langue pourquoi il utiliserait/ et s'il utilise PAS le conditionnel parce que ça aussi c'est très important le conditionnel/ s'il utilise pas le conditionnel si j'avais euh si j'avais des sous je serais p- je serais euh président de la république s'il utilise pas le conditionnel avec les SI + pourquoi il l'utiliserait euh en français/

Int d'accord \ c'est ce que vous dites euh je réfléchis avec vous hein

E2 oui oui oui

Int ce que vous dites c'est valable quand les structures grammaticales existent dans les deux langues euh il y a des langues par exemple qui n'ont pas l'article hein qui n'ont pas la notion de genre alors/

E2 alors alors/ paradoxalement c'est toujours pareil\ + on a eu des enfants euh qui venaient de mongolie des enfants tchétchènes euh et euh bon alors les enfants tchétchènes ils étaient allophones ils avaient vécu des choses très difficiles donc + on va les mettre de côté\ il y a des fois des des ouais on les met de côté les enfants qui avaient un langage très très différent une structure de langue

très différente mais qui étaient sollicités aussi déjà dans leur langue + même s'il y avait pas de d'article même s'il y avait pas de genre même s'il y avait des déclinaisons (petit rire) ils s'en sortaient très bien au contraire s'il y a des déclinaisons ça les arrange drôlement pour le français après pour faire des analyses ils ont compris ce que c'était euh que l'objet le complément d'objet direct et tout euh tout ça\ + non là

Int le problème c'est pas la langue/

E2 non non + non non + non je pense que c'est la sollicitation + parce que il y a il y a aussi du vocabulaire euh ++ oui non/ alors évidement ils font peut-être des erreurs euh avec le genre des noms ++ ils vont vite euh + vite imprimer hein + il y a pas de problème\ parce contre ceux qui sont ALlophones qui viennent de pays qui ont les réfugiés là il y aurait aussi quelque chose à à faire parce que + les réfugiés de tchtchénie les réfugiés de syrie qui ont vécu des exactions par les soldats euh ils arr- ils arrivent déjà vraiment en mauvais état quand même\ ils sont ils sont pas ils sont pas en condition même s'ils sont sollicités chez eux ils sont pas en condition psychique

Int hm hm ils ont vécu quelque chose

E2 non pas du tout \ non + j'ai le souvenir là je peux en parler puisque c'est a- c'est anonyme de de d'enfants qui avaient vécu je sais pas le euh + c'était pas le c'était l'assassinat des parents et des grands-parents devant le gamin non des grands-parents la mère s'était sauvée donc ils étaient le statut de réfugiés il ne parlait pas la langue le gamin était TRES violent il réglait il réglait tous les problèmes à coups de points alors va lui dire qu'ici on règle pas tous les les problèmes à coups de points\ très violent hein/ + alors + on en était loin des il était pas du tout disponible pour les apprentissages PAS DU TOUT DISPONIBLE il a il avait besoin de se poser l'en - l'enfant je sais pas ce qu'il est devenu mais c'était c'était dramatique très douloureux pour l'équipe pédagogique parce que c'était un enfant dangereux quoi vraiment dangereux donc ça aussi c'est un critère aussi qu'est-ce qu'ils ont vécu avant\

Int oui\

E2 les enfants aussi qui rejettent complètement leur euh leur culture + beaucoup je ne sais pas si + si la communauté africaine est importante ici\ euh à elbeuf où + où j'ai travaillé c'est une communauté très très importante et je on travaillait alors moi enseignante on travaillait aussi sur ++ le sénégal, beaucoup le sénégal et tout et certains ne voulaient pas en parler

Int attendez/ je peux vous reprendre/ quand vous dites ON travaillait aussi beaucoup sur le sénégal

E2 ben oui l'école avec les élèves euh puisqu'on on avait beaucoup de petits sénégalais alors soit de de casamance du nord où ils étaient très déjà bien euh et c'étaient des + populations + catholiques et il y avait euh dakar qui était plutôt une population musulmane donc deux deux ethnies très différentes mais on + a + travaillé en projet d'école l'éQUIpe d'éCOle hein on travaillait sur les pays

euh qu'on pouvait connaître euh + pour motiver tout le monde hein et + certains petits africains ne pouvaient pas + voulaient pas ramener leur culture parce qu'ils disaient moi quand je vais en vacances là-bas euh il y a pas de wc + il y a des douches\ alors je lui fais mais c'est pas grave ça c'est pas + c'est pas BIEN c'est pas MIEUX c'est pas MOINS BIEN/ c'est une autre culture ça varie mais c'est mais il y avait un rejet + à six ans et à par c- à dix ans par contre c'était un rejet de la france parce qui

Int les mêmes/

E2 oui les mêmes + ouais ah oui ils pouvaient ils pouvait virer vous voyez il fallait ils acceptent aussi la culture et après ils [inaudible] les repas africains + qu'est-ce que j'ai mangé comme poisson (rire) et comme

Int c'était bon/

E2 oui oui c'était très c'était très sympa c'était un moyen aussi de parler avec les mamans + puisque euh les la population musulmane c'était + une autre culture il y avait un papa plusieurs mamans il y avait une maman euh francophone enfin plus francophone que les autres donc j'ai appris à parler avec les mains et crocodile hein (rire) pour essayer tout ce que je disais je parlais crocodile pour essayer de faire entrer les mamans que qu'elles n'aient pas peur parce que les mamans arrivaient en boubou et ++ et c'est l'inconnu quoi d'avoir dix instituteurs euh c'était l'inconnu/ pour essayer de + de montrer les attentes aussi voilà + c'est ça le livre de lecture on va apprendre à lire + en français + et + certaines étaient fières de dire moi j'étais la + la savante du village je connaissais le français j'ai le bepc donc c'était ++ donc ELLE + faisait le pont et elle aVAIT une attente d'AUtres mamans n'avaient aucune attente de l'école elles comprenaient pas ce que c'était\ donc il y avait aussi un travail avec les familles\

Int hm hm mais c'est l'école qui l'initiait ce travail/

E2 ben + en éducation prioritaire je pense qu'il y a ++ on travaille pas pareil + on a des exi- on est on fait le même métier on doit apprendre on doit faire apprendre aux élèves en + prenant euh l'élève dans sa globalité en cherchant l'enfant derrière

Int en cherchant l'enfant derrière/

E2 oui + oui et je pense que ça c'est pareil partout + on doit le faire + sauf que dans + l'éducation prioritaire + on a + il y a plein de paramètres + en plus + parce que euh + quand + on fait un + quoi de neuf vous savez/ il y a une époque + on parlait de ça il y a il y a bien vingt ans on + on travaillait beaucoup dans le quoi de neuf alors les enfants racontaient ce qu'ils avaient fait le week-end end on les faisait parler sur un thème + et les cours préparatoires quand vous avez une petite de six ans qui dit oh ben moi j'ai rien fait euh j'ai rien fait de spécial ce week end on s'est sauvés parce que papa nous cherchait + il il nous a retrouvé toute la nuit et il a essayé de casser euh la porte à la hâche et de tuer maman ++ hmhm ben on va changer le quoi de neuf on va plus faire de quoi de neuf (rire

jaune)/ donc c'est aussi + nous permettre nous + enseignants de nous dire + les enfants arrivent avec un vécu ++ et il y a + il faut pas s'u- il faut pas s'user enfin s'user en éducation prioritaire après pour se cacher derrière + ça\ ils vivent + ça + donc ils peuvent pas apprendre\ si + notre objectif c'est qu'ils apprennent\ qu'il apprennent à + qu'ils deviennent des citoyens ++ donc il faut qu'ils maîtrisent le langage\ donc il faut qu'ils aient un esprit critique + qu'ils euh qu'ils aient accès à une compréhension fine\ il faut pas se cacher de- derrière des excuses en disant non ils peuvent pas hein les pauvres + non ils peuvent pas ils vivent des choses trop difficiles/ non + je crois pas\ il faut travailler avec les familles + leur montrer les attentes de l'école CERTAINS ++ n'ont pas d'attente + de l'école pour d'autres raisons + parce que + ils ont un retour au pays parce que + euh je me rappelle d'un petit qui était en grande section en + cours préparatoire au cours préparatoire + martino de magalesh + vous voyez je me rappelle aussi + et euh je disais martino travaille/ + t'as tous les outils + t'as tout / il avait tous les phonèmes pour a- lire et il lisait pas il dit moi je m'en fiche quand je serai grand je serai maçon comme papa / je lui fais mais + t'as le droit \ mais n'empêche pour être maçon comme papa il va falloir que tu LISES que tu ECRIVES les factures que tu FASSES euh ++ et + lui n'avait pas d'attente dans l'école parce qui il voyait déjà son avenir

Int mais il y en voyait qu'un bout + que la face émergée-gente du métier de papa/

E2 mais j'ai dû travailler avec les avec les parents pour ça et j'ai revu cette cette famille euh bien des années plus tard et le pauvre enfant il est allergique au ciment il peut pas être maçon/ (rire) c'est vraiment + parce que j'ai eu sa sa petite sœur après je la vois et je lui dis alors/ et Martino/ il a repris l'entreprise/ pensez-vous/ + il peut pas il peut pas être maçon/ c'est pas de bol quand même parce que vous voyez les les choses/ une chose aussi avec musiciens des musiciens alors pas des musiciens classiques hein des des des bobos enfin + peut-être un peu marginaux qui étaient beaucoup dans le techno techno dj tout ça\

Int des bobos vous avez dit/

E2 oui un peu des bobos des des + ouais enf- même pas des fêtards on va dire + c'était pas + pas totalement des bobos mais enfin des des fêtards dans la techno notamment musiques euh actuelles qui avaient euh deux enfants pour qui des enfants ont baigné là-dedans tout le temps + les + parents ne voulaient abso- enfin n'attendaient rien de l'école + pour eux + ils seraient dj aussi + ils feraient de la techno aussi + donc qu'ils sachent lire écrire d'accord + qui za- ils avaient un esprit critique mais ils attendaient pas qu'il ait bac euh s euh avec mention ils n'attendaient pas euh + NON + il a son brevet il est parti à seize ans\ +++

Int et ça vous considérez un parcours + comme ça + comment/

E2 ben écoutez + si + à côté + il a son libre arbitre + il comprend + les choses

Int il a l'esprit critique vous avez dit/

E2 + ils ils avaient l'esprit critique enfin la maman je la connaissais c'était euh + travaillait avec nous de elle était pas enseignante c'était une administrative hein ++ c'était des gens tout à fait euh + lambda quoi c'est + MAIS aucune attente dans l'école je + ils n'attendaient pas/ moi je PENse + avec le recul + MOI + en tant que mère + j'aurais pas accepté ++ parce que + je me dis + ma fille qui est une passionnée de cheval par exemple + voulait être lad où je sais plus quoi j'ai dit ma fille\ écoute euh aies des ambitions et puis continue tes études quand tu auras ton bac tu feras ce que tu veux\ elle a eu son bac s et après maintenant elle est en école d'ostéopathie animale donc euh elle travaille avec les chevaux + quand même mais ++ j'ai pas pu + passer au d- passer le bac il fallait qu'elle ait le bac voilà \ c'est tout \ +++ c'est

Int les attentes de + si + je pourrais résumer ce que vous venez de dire en disant les attentes de l'école + envers les parents ça serait que ces parents aient de l'ambition pour leurs enfants/

E2 ah ben bien sûr + bien sûr + les les attentes ++ et le regard qu'ont les parents + sur les enfants influe déjà + sur ce qui vont devenir + c'est malheureux + c'est malheureux mais il y a un effet pygmalion + terrible mais + en classe, + c'est la même chose/ si on + on dit pas aux élèves OUI vous êtes capables de le faire on va y arriver vous êtes FORTS\ en rajouter des tonnes et des caisses ça ++ ça + tire vers le bas\ ça ça tire vers le bas c'est si vous dites euh oh t'es trop petit pour faire ça euh oh de toutes façons tu feras rien de ta vie ah ouais ton frère euh ton frère il était comme ça attention tu ressembles à ton père euh tu y arriveras jamais/ c'est des pre- c'est des prescriptions déjà négatives + péjoratives qui peuvent avoir une influence après sur les sur ce qu'ils font

Int oui + j'entends j'étais en train de me dire en vous entendant mais on peut viser enfin l'école peut peut-être viser l'autonomie euh j'allais dire intellectuelle + des élèves sans viser ++ la promotion sociale bac minimum vous voyez on peut être très heureux dans sa vie avec un bepc euh

E2 complètement alors là oui alors là tout à fait on peut euh + mon mon ex mari euh a n'avait pas le bac il a fini chef d'atelier dans une dans une euh dans une usine euh dans une usine renault c'est de l'autre côté (rire) de l'autre côté + en seine maritime euh + il a TOUjours eu un esprit critique + il a toujours eu l'esprit critique toujours euh très intéressé peut-être le problème des autodidactes très pointus sur certaines euh + euh sur certains points moins sur d'autres mais + avec un esprit critique quand-même/ non c'est l'esprit critique non la la réussite sociale + non la réussite de l'école c'est de FAIRE des citoyens je pense qu'il soit boulanger j'en ai rien à fiche moi/ le principal ma fille m'aurait dit euh + quand elle m'a dit je veux être lad euh ++ c'est parce qu'il y avait pas de diplôme euh et puis je me disais ça travailler tout le temps au harras ça va être compliqué/ faut qu'elle trouve autre chose/ mais travaille dans ta passion/ euh + j'ai j'ai des amis pâtissiers mais c'est des a- c'est des artistes/ ils font des des gâteaux en nougatine en forme de de scooteur ou de guitare c'est c'est magnifique hein cherche peut-être l'excellence dans ce qu'on aime + vous voyez/ vouloir aller

plus loin/

Int chercher l'excellence dans ce qu'on aime ça veut dire découvrir ce qu'on aime découvrir qui qui on est aussi

E2 voilà \

Int est-ce que ça c'est le travail de l'école/

E2 non\ en partie en partie on a tous dans sa scolarité je sais pas vous mais dans la scolarité euh quelqu'un qui qui nous a euh éclairé + moi + vers le haut comme vers le bas\ je me rappelle de ma maîtresse cm2 à l'école de + ici qui me donnait euh + des coups de règles + au nombre de fautes que je faisais + dix coups de règles si j'avais dix fautes

Int ah oui/ mais vous n'êtes pas si vieille excusez-moi mais

E2 j'ai cinquante-et-un ans\

Int ah oui on entendait ça + enfin moi j'entendais ça au début du vingtième siècle/

E2 ah ben non non non vous voyez dans les années soixante-dix il y en avait encore hein et + je suis passée de dix fautes à cinq fautes très rapidement

Int c'est une bonne méthode (rire)

E2 non non ma mère était instit donc elle m'a bien aidée aussi et euh ++ et + je suis devenue enseignante par hasard et j'ai dit à aucun moment + j'ai compris + pourquoi je faisais des fautes + je comprenais pas je comprenais pas j'étais disorthographique hein et en étudiant + l'orthographe + pour l'enseiGNER justement j'ai compris des choses et je me disais donc intuitivement + intuitivement + il faut que les enfants comprennent le sens de les de de + de la phrase par exemple quand on écrit une phrase tout simplement je vais à la piscine + le à avec accent + je n'aime PAS + MOI qu'on donne la la le petit truc a avait + faut que qu'on les enfants je préfère que les élèves aient compris que c'était à + que c'est pas euh il A mangé ++ qui qui z'arrivent à à faire la nuance + que la la la c'est une préposition après + quand ils l'ont compris c'est une qu'ils l'utilisent euh ++ je m'en fiche hein c'est pas ça mais c'est je + je pense que c'est vraiment en travaillant + sur le sens ce qu'elle ne faisait pas ma + ma maîtresse + et en travaillant sur le sens je pense qu'on peut travailler sur le sens de plein de choses ++ je crois beaucoup + à ça et + en faisant par- en parlant avec euh garder le FIL avec les élèves garder un un + LIEN + avec les élèves l'élève qui est difficile + garder de l'empathie + envers cet élève qui + qu'on en peut plus parce qu'il arrête pas de parler on va le jeter par le fenêtre (rire) MAIS + NON justement arriver à à dire BON + tu vas pas bien là/ tu parles/ + essaye de te calmer/ + on se voit à la récréation on parle un peu\ ++ bon ++ arriver à faire ça des fois c'est pas possible\ je ne sais pas si vous allez dans les écoles mais des fois les les enseignants nous on en n'en peut plus\ donc essayer de garder des micro-contrats ++ et de faire parler les de + de faire VERBALISER + aux élèves + faire VERBALISER ce qu'il n'a pas compris

faire VERBALISER + euh sa colère aussi ++ parce que + il y a beaucoup de colère des fois + faire VERBALISER les non-dits/ moi je pense tout ça ça aide à construire\

Int mais ça c'est quelque chose qu'une enseignante arrive à faire dans le cadre de la classe + de l'enseignement pour tous/

E2 quand on a vingt élèves dont un qui pose un problème je pense beaucoup aux interclasses + à la récréation + à midi allez reste cinq minutes avec moi/ reste cinq minutes avec moi/ on va voir comment euh on va voir comment ET le travail avec les parents aussi ne pas faire venir les parents pour dire euh ça va pas ça va pas ça va pas\ FAIre des bilans hebdomadaires ou tous les quinze jours pour dire ben voilà\ on est vendredi\ on s'est pas vu depuis une semaine\ le lundi matin ça a été TRES bien\ + le mardi matin ça a été TRES bien + le mercredi matin ça a été très bien mais à partir du jeudi après-midi ça a été infernal surtout après la récréation euh j'ai fait ça avec lui est-ce que vous pouvez en parler avec lui/ il a très bonne ré- il a très bien compris\ et je je sais pas les multiplications ou euh il a très bien compris lhistoire du petit chaperon rouge mais euh ben le rouge il a du mal + il confond le rouge et le vert\ est-ce que vou avez vu avec le médecin de la PMI s'il a pas un problème de de s'il est pas daltonien/ n'importe quoi mais c'est + mais garder le lien ET faire verbaliser\

Int ++ donc pour faire verbaliser il faut bien la maîtrise de la langue\

E2 oui mais je pense que jus- tement ça ça peut aider aussi parce qu'au début certains notamment les petits africains n'ont pas le droit de regarder dans les yeux n'ont pas le droit de parler + c'est dans la culture hein c'est dans la culture quand le l'adulte parle et qu'il réprimande ou qu'il il baisse la tête et puis + comme ça (mime la tête et les yeux baissés) donc arriver dire non t'es en France\ tu lèves ta tête\ tu me regardes\ + je te pose une question tu me réPONDS\ ++ et ben c'est un travail d'un an quoi enfin un travail d'un an + de scolarité et + c'est des codes qu'il doit + qu'ils doivent euh prendre\

Int ça veut dire que l'enfant il doit se comporter dans sa famille et comment se comporter\ c'est ce que vous appelez faire des citoyens ça/

E2 bien SUR/ bien sûr quand euh + les les enfants des cités euh je parle vraiment des enfants en difficulté et qui viennent euh +qui sont pr- maintenant deuxième génération hein donc les + ils arrivent dans une famille non francophone qui ne parle pas français mais qui + ils ont les habitudes euh je dirais françaises

Int deuxième génération parce que les parents sont déjà là installés/

E2 voilà sont déjà installés ++ euh + ++ ils ont ce ils savent ce qui se passe à l'école n'est pas pareil qu'à la maison et parfois ça pose des conflits c'est des conflits ça c'est des conflits pour eux parce qu'ils savent que à l'école euh + je dirais une vie je dirais paisible normale bienveillante l'école peut être bienveillante ils ne ce n'est pas + bienveillant à la maison\ + pour plein de raisons pour des raisons qui nous + qui nous échappent et qui euh on n'a pas à juger on a + on est assez

grands pour savoir qu'on vit euh + on vit des choses qui ne sont pas toujours simples donc euh les enfants font parfois le + il y a un conflit mais justement là on est on peut devenir personne de confiance\

Int on/ c'est qui/

E2 les enseignants les adultes référents + les adultes référents peuvent devenir des personnes de confiance je crois beaucoup à à à cette confiance\ l'enfant doit être en sécurité à l'école\ + et pour la maîtrise de pour la maîtrise de la langue justement\

Int et qu'est-ce qui faut pour euh + vous avez parlé de bienveillance pour établir pour gagner cette confiance/

E2 ben euh la bienveillance c'est pas euh de la complaisance attention hein c'est plutôt euh + de l'empathie + des attentes positives toujours tu peux y arriver tu peux y arriver/ + euh avoir des situations aussi qui des situations d'apprentissage alors on est en pédagogie plutôt + où l'enseignant va peut-être mais mais c'est partout pareil n'importe quelle école des situations d'apprentissage doivent être + motivantes ET EXpliCItes je fais ça pour ça\ et puis dès la maternelle ben tiens tu vas faire des ronds/ aujourd'hui on va faire des ronds/ et puis t'oublie pas de commencer comme ça tout en étant dans ce sens-là parce qu'on va apprendre à éCRIre après donc il faut que tu t'entraînes d'abord\ faut être explicite +

Int ah oui/

E2 explicite dans les attentes\ on euh cette pédagogie de l'explicite je crois que c'est c'est + une révolution on le fait pas euh +on le fait pas + tant que ça\

Int c'est ce que j'allais vous demander c'est quelque chose de nouveau dans les

E2 de nouveau non parce que on + on y travaille je pense que les le corps d'inspection euh font passer le message et euh certains instits le font naturellement + mais leur dire ben aujourd'hui euh tout simplement mais leur dire bon aujourd'hui vous écoutez vous écoutez + BIEN la leçon on va travailler sur le début de la division +++ vous essayez de + suivre et après évidement il y en a qu'on suit pas mais enfin on les reprend après\ on va travailler sur la division préparez-vous A LA on divise + on va diviser ça veut dire partager\ je pense que cette euh + + on les prépare on va + étudier un texte de liTTErature/ ils rentrent + dans la littérature + c'est ou alors je VOUS donne un texte c'est à vous de me dire + de quoi il s'agit/ si c'est un texte de littérature une recette de cuisine ou un article de journal\ mais leur + les prévenir/

Int hm hm + alors pardon + je reviens à mes petits allophones

E 2 oui/

Int de l'école maternelle

E2 mais de la même manière hein/

Int d'accord \ sauf + sauf que peut-être EUX la différence c'est qu'au début +

E2 ils pigent rien + ils pigent rien\ + au début ils comprennent pas mais là euh ils sont euh dans un bain de langage permanent parce que la l'enseignante de maternelle explicite beaucoup de CHOses là + et euh on revient TOUjours au même problème si l'enfant est habitué à attendre la la la voix de de sa maman qui lui explicite des choses il va essayer de faire des ponts + et évidemment au début ça va être + très + très flou mais il va rapidement échanger avec les copains + on n'apprend pas à parler avec ses pairs hein des gamins de deux ans ils après ils ont un langage entre eux hein oui des jumeaux par exemple ils sont un langage euh des fois euh + qu'ils inventent mais euh des fois si on n'apprend pas on n'apprend pas à parler UNIQUEMENT avec ses pairs on est sollicité tu viens jouer avec moi/ tu viens jouer avec moi/ tu viens jouer jouer/ donc tu viens jouer jouer il va entendre jouer tiens / jouer c'est ballon machin / ++ et quand on va raconter l'histoire du petit chaperon rouge avec le loup et le loup il revient il est récurrent il est récurrent dans plein d'histoires en france / + ah ++ il va faire le pont/ mais si c'est un petit anglais qui vit (vient?) en france le loup il est récurrent c'est le méchant en france\ + mais en en angleterre + euh il est pas du tout méchant c'est pas du tout la la même euh c'est pas du tout le même symbole enfin je sais plus si c'est l'angleterre ou la belgique + enfin il y a un un pays + où le loup n'a pas ce + le loup c'est pas un grand méchant loup/ donc il être aussi se dire tiens/ ben le loup qui était gentil chez moi ben il devient méchant/ xxx si + il a ces capacités s'il a été sollicité s'il a ces capacités cognitives + si le gamin est élevé dans un placard/

Int hmhm

E2 ++ on va être confronté + l'enseignant va être confronté à des difficultés + en plus + il comprend pas + il a pas accès à la compréhension il se renferme sur lui-même donc après il arrive pas à parler + il a peur enfin c'est + voilà\ un mécanisme euh une spirale vers le bas quoi\

Int donc finalement de votre point de vue c'est pas plus d'efforts + pour l'enseignante de faire quelque chose de faire expliciter à un allophone qu'à un autre + la contrainte c'est d'expliquer à des enfants qui sont pas dans le dans le

E2 voilà /

Int dans leur langue \

E2 je pense franchement qu'un enf- qu'un élève allophone + en maternelle hein parce que des fois en élémentaire ça va plus vite + hein quand s'il arrive en cm2 euh euh + le rythme d'apprentissage n'est pas le même on est moins autour de l'enfant mais en maternelle + un enfant allophone qui arrive à deux ans + il est allophone + d'accord + il a pas de problème particulier + il va rattraper en un + je sais pas moi + peut-être en trois mois / (rires) ca peut être trois mois ça peut être un an mais il va rattraper/ SI il a des problèmes cognitifs s'il a des PROblèmes de langage dans SA langue ben + ahlala + ça va être plus difficile/ (rire compatissant)

Int est-ce que ce raisonnement que vous avez ça explique justement qu'il n'y ait pas de

E2 bien sûr/

Int non qu'il n'y ait pas de

E2 d'upe2a

Int à l'école maternelle

E2 bien sûr/ c'est ça oui\

Int donc le l'école finalement considère que + chaque enfant a une chance + a sa chance

E2 bien sûr/ et même + à l'école élémentaire vous savez euh dans les petites classes hein cp ce1 euh + + le le passage en upe2a est très rapide hein ils sont vite intégrés dans les autres enfin ils sont inclus dans les autres classes pour le français les maths c'est c'est la sollicitation euh + peut-être pour des activités spécifiques c'est peut-être un peu plus long euh un peu plus long + chez les grands mais regardez euh + vous + moi en tant qu'adulte quand on si on est baigné si on est baigné euh si on va euh + un mois en italie du sud on va pas com- on va pas parler italien mais n'empêche que euh + il y a des + on va avoir du vocabulaire quelques structures langagières et on va se dépatouiller/

Int en italie oui + en allemagne + moins

E2 en suède enfin écou-

Int en suède pas du tout

E2 enfin oui c'est vrai que la suède euh

Int non je dis la suède mais ça pourrait être euh

E2 xxx

Int (rires)

E2 ça pourrait être très difficile (rire) oui mais + je sais pas en fait j'ai pas le test +++ j'ai pas je suis pas allée en suède euh + euh pendant un mois je suis allée en norvège pendant + trois semaines quand j'avais une dizaine d'année + et euh je n'ai pas + j'étais dans ma famille qui est francophone j'ai pas le type norvégien vraiment hein (rire) et euh + j'ai parlé anglais je devais avoir une quinz- quatorze ans et je parlais anglais avec les norvégiens on parle beaucoup anglais + j'ai pas du tout été sollicitée par le norvégien + mais la grèce ++ qui a un alphabet très différent ++ euh + ben non ça je suis pas restée assez longtemps\ + mais euh + oui ben vous avez raison est-ce que c'est l'alphabet/

Int est-ce que c'est le groupe des langues + les langues latines + bon ben voilà + il y a plein de faux amis par exemple entre l'italien et le français mais finalement +

E2 oui on s'en sort

Int on s'en sort donc est-ce que c'est la proximité des langues qui facilite

E2 alors les petits arabes euh + les petits maghrébins les petits arabes euh + + + <3> si + ils maîtrisent euh ++ si c'est une euh + j'ai pas l'impression que ça ça pose euh forcément des problèmes

Int ok

E2 ah au niveau de l'écriture oui évidement attends tu prends ton cahier dans l'autre sens/ (rire) euh + non mais vous me faites je pensais + au petit + mongol qui avait euh qui était en difficulté alors est-ce que c'est parce que c'était une langue très très éloignée +++ de de la france + du français ou est-ce qu'il était cumulard aussi (rire) cela/ mais euh euh je sais pas\ j'ai eu quand même enfin j'ai pas été enseignante en en upe2a mais ma collè- je connaissais bien ma collègue elle a eu des petits chinois + oui + des petit chinois qui avaient + immigré en italie qui étaient en italie oui + qui avaient un resto chinois forcément + qui étaient restés en italie quelques années donc c'étaient des chinois qui avaient parlé italien à la PERfection et il y avait deux gamines + c'étaient des grandes elles sont arrivées en cm2 + en France donc elles étaient elles parlaient chinois elles parlaient italien et sur les deux gamines il y en a une qui a appris le français en un an + donc elle parlait chinois italien français et l'autre + bizarrement + n'a pas + n'a pas eu la fluidité de de sa sœur en en dans le français elle a pas fait de pont c'est marrant on voit vous voyez il y a des choses quand même inexplicables n'empêche que la gamine à dix ans elle avait trois langues\ trois langues vivantes + et puis pas + une fille intéressante hein/ donc vous voyez euh + le chinois et l'italien c'est quand même + différent/

Int oui

E2 ça je l'ai ça je l'ai vécu \ + deux ans + +

Int hm hm +++ <3> bien + ça nous fait une heure euh pratiquement

E2 oui oui oui si vous avez d'autres question euh ++ non + j'ai répondu/

Int oui + très bien euh + VOUS + peut-être + vous voulez rajouter quelque chose/

E2 pas du tout pas du tout c'est un métier passionnant c'est j'adore c'est vrai que quand je parle de ça j'ai envie de les retrouver (rires)

Int oui on dirait hein

E2 mais oui oui oui non mais + l'éducation prioritaire Use j'ai beaucoup travaillé en éducation prioritaire + ça use et je dis on se cache après derrière + et ça faut pas + faut pas il faut rester très exigeant avoir des attentes toujours positives ça je crois beaucoup + l'école de la bienveillance c'est + des attentes positives + obligatoirement + de l'empathie ++ parce que si on a + si on s'excuse en disant euh oh ben non le pauvre il peut pas faire/ + là ça tire vers le bas\ là pour le coup ça tire vers le bas\

Int et puis vous avez dit aussi que vous + moi j'ai interprété ça comme ça + vous faites un peu l'éducation + des parents enfin l'éducation en tant que parents d'élèves peut-être/

E2 euh + SANS + JAMAIS + JUGER de ce qu'ils font ou de ce qu'ils vivent \ ce n'est pas euh + quand j'étais directrice d'école j'avais trente ans \ + trente ans deux enfants + avec une vie vous savez très réglée + très enseignant et tout ça euh + et j'ai ça m'a apporté beaucoup d'humilité parce que c'est des gens qui + aiment leurs enfants peut-être + pas + à ma manière + peut-être ils sont maladroits + ils AIMENT leurs enfants ils veulent le MIEUX pour leurs enfants + mala- la maladresse + alors je pense que c'est dans le dialogue on faisait des des des + cafés-parents\

Int ah oui/

E2 pas dans l'école\ + parce que c'est toujours difficile quand on rentre dans l'école c'est qu'il y a des attentes xxx j'étais déchargée de ma classe xxx classe xxx classe à l'époque on allait dans la maison de quartier et euh + il y avait quelques mamans on + mamans non francophones ou en difficulté on rencontrait on parlait de + tiens on parlait d'une émission de télé qu'on avait vue + alors je leur disais moi j'ai pas aimé parce que ça\ ah ben si/ c'est bien/ et puis ça plait aux enfants/ + enfin pourquoi ils ont pas regardé/ on parlait comme ça\

Int mais si elles étaient non francophones/

E2 ah si si si on parlait avec les mains et tout on parlait de lagaf qu'avait pas de cheveux (passe sa main sur sa tête) si si on met des stratégies en place vous savez euh + quand ils ont pas payé la cantine on montre un bout de papier euh on dit oh oh (rire)

Int ils comprennent vite

E2 oui ils comprennent vite (rire) non mais je pense à ce lien aussi c'est pas une éducation c'est simplement un + un pas vers l'autre

Int mais c'est vous qui le faites enfin euh + j'ai l'impression comme vous le racontez c'est d'abord vous qui le faites

E2 ben c'est c'est parce qu'on a on fait peur + on fait peur + euh je ne sais pas si vous avez des enfants mais quand euh + moi je j'étais enseignante et aller + j'ai trois enfants + et pour aller au collège au lycée j'aimais déjà pas ça \ j'avais l'impression d'être dans un dans un autre univers\ je parle pas de la fac hein ça c'était euh + donc j'imagine pour quelqu'un qui qui + qui ne connaît pas l'école oui j'ai j'ai fait vraiment hein xxxx avec mon équipe pédagogique vraiment + tournée vers les familles mais parce que c'étaient pas des familles euh c'étaient + des familles qui à l'époque qui avait CONFIANCE dans dans l'école\ je ne sais pas si maintenant c'est possible encore/ ça fait dix ans douze ans que j'ai quitté euh la direction d'école et je sais qu'on est dans un mi- dans un contexte euh euh contexte de crise des parents qui souffrent des parents qui qui qui sont en + qui qui + ont une défiance du service public + quand même + donc je ne sais pas si c'est possible ça/ mais je pense quand-même que nous aussi avec de l'empathie en se disant euh ++ en n'ayant aucun jugement + + et en étant souriante et bienveillante aussi et pas dans la complaisance j'avais j'ai

jamais eu d'amis dans les parents d'élèves + c'est jamais j'ai je les invite au restaurant ou c'est c'est alors ça se fait dans certaines écoles euh plus HUppées ou euh ou euh on peut avoir on peut se retrouver sympathique quoi + mais c'est + je les trouvais très sympathiques ++ mais je pense que le éthiquement + je ne peux pas + je ne pouvais pas\ ils seraient partis après au collège et après je les aurais revus pourquoi pas/ + mais elles sont dans l'école je suis la directrice/ elles sont dans l'école + je les écoute et + je les accueille ils viennent + c'est c'est déjà bien\ mais mais il faut faire attention mais ceci dit c'est plus pareil + parce qu'il y a un contexte économique qui fait que les en- les gens sont plus euh peut-être moins bienveillants aussi eux/

Int hm mais si le contexte est plus dur raison de plus pour euh

E2 voilà oui mais + on peut + vous savez des fois quand on a on a quand on est agressé euh ouh + hein + j'ai quand même reçu euh parfois oh ben quelques lettres d'insultes c'est pas le pays des bisounours hein + il y a un parent qui a voulu quand même il y a un papa qui a bien voulu me jeter un un une chaise à travers la figure + hein + parce que le nez de son fils était cassé ah il y avait heureusement il y avait un collègue qui était dans le bureau euh + un autre qui voulait écrire euh au ministre je me demande s'il a pas écrit + d'ailleurs/ + vous voyez oui il y a des choses euh où ça on vous loupe pas hein + forcément + pourtant je croyais vraiment la mission du service public-là ++ et + à la décharge des collègues je n'avais pas d'élèves + les trois quarts du temps + j'avais une classe que le quart du temps là donc je pense que je recevais les parents + différemment + si j'avais eu ma classe l'après-midi + ou si je ne l'avais pas eue\ si je ne l'avais pas eu si j'étais au bureau en train de travailler administrativement pédagogiquement avec les collègues ou ou à la circonscription avec le conseiller pédagogique + on rencontre les gens on est habitué à parler avec des adultes on est euh + c'est plus facile/ quand j'étais confrontée aux élèves où j'avais dit toute l'après-midi reste sur la ligne fais attention nanana + si un parent qui arrive avec en de travers si je l'accueille avec le sourire qui va bien qui désamorce + peut-être que j'avais la tête un peu plus ferme ça ça joue beaucoup

Int ouais d'accord\

E2 faut être vraiment euh + faut prendre ça mes paroles c'est vraiment + dix ans en arrière + et euh + avec un contexte un contexte économique différent et un contexte de travail aussi différent\ hein\

Int d'accord\ noté\ bien bien merci beaucoup\

Fin de l'entretien avec E2

E3

E3 Je suis directrice dans une école placée en réseau édu- réussite scolaire mais également présidente d'une association en droit des étrangers donc qui

Int vous/

E3 oui + donc c'est vrai je peux être amenée aussi à avoir les DEUX regards puisque je vois AUssi les familles arriver et je les suis dans leur parcours de régularisation (coupure téléphone) et donc j'ai les deux regards sur l'apprentissage du français\

Int valérie vous a expliqué l'objet de ma recherche/

E3 sur la socialisation des enfants allophones/

Int je trouvais que les textes français concernant les langues des allophones disaient pas grand chose le code de l'éducation sur la loi du 8 juillet 2013 je voulais savoir si vous vous appuyez sur les textes

E3 non non on ne s'appuie PAS sur les textes parce qu'on vit vraiment une réalité de terrain qui est souvent bien éloignée des textes et qui devient + enfin les textes sont un support en cas de souci mais honnêtement dans notre pratique quotidienne on s'en sert fort peu/ je l'avoue hein on est vraiment sur un quartier très particulier avec une population aussi assez particulière défavorisée socialement et ++ même notre hiérarchie quand elle se déplace dans notre école réalise vraiment qu'il y a un monde entre ces textes et cette réalité de terrain\ pourtant je suis juriste à la base hein\ voilà\ mais c'est VRAI qu'à un moment on va dire + pour des exemples plus précis par exemple l'abc de l'égalité ou voilà + le texte il est assez complet certes mais nous pour le mettre en pratique c'est à des années lumières de ce que les parents donnent + donnent comme image aux enfants là l'égalité fille garçon dans un quartier comme le nôtre à quatre-vingt dix quatre-vingt quinze pour cent de population musulmane c'est + une aberration donc on se on va essayer de le faire vivre mais on va le faire vivre à notre + à notre sauce hein sincèrement je ne pense pas qu'on sera dans les clous mais voilà on sait que ça existe on va dire mais sans s'y sans s'y appuyer plus que ça\

Int et personne ne vous reproche quoi que ce soit à ce niveau-là/

E3 non\ on a la chance d'avoir une une inspectrice qui + comprend la réalité du terrain et qui respecte la façon dont on travaille\

Int je peux savoir son nom pour entretien futur/

E3 madame modigliani\

Int C'est votre ien/

E3 C'est notre ien\

Int et c'est pas leur rôle de faire remonter les

E3 elle le fait\ elle fait vraiment remonter les difficultés du terrain elle est + à nos côtés hein qu'en cas de pépin on sait qu'on peut compter dessus on peut l'appeler + c'est vraiment aussi une ien qui s'est adaptée à + notre réalité de terrain/ on a cette chance/

Int alors votre réalité de terrain vous pouvez me la décrire/

E3 donc notre réalité de terrain par exemple dans les petites sections c'est déjà dès la rentrée ne PAS savoir combien d'élèves on a puisque beaucoup sont déjà en vacances/ voilà la première réalité de terrain + c'est savoir qu'on aura pas sa classe complète avant le avant la fin du mois de septembre/ c'est ça peut paraître un détail mais quand vous mettez en place les premiers mots les premières attitudes scolaires il vous manque une partie du groupe\ la réalité de terrain c'est une classe non francophone en début d'année/ non francophone parce qu'une forte population d'origine étrangère mais aussi une population d'origine française qui n'apprend plus à parler à ses enfants/

Int qui n'apprend plus vous dites/ Avant on

E3 on n'avait pas ce phénomène-là\

Int et comment vous l'expliquez/

E3 paupérisation du quartier moins de mixité sociale des jeunes mamans qui qui ont des grossesses rapprochées donc qui + à un moment sont sont beaucoup dans le maternage et moins dans la communication/ c'est vrai que quand vous avez trois enfants en trois ans l'urgence c'est le quotidien c'est pas la culture\ voilà\

Int alors au niveau d'une classe ou même de l'école dans son ensemble + cette mixité linguistique comment vous se avec votre mission quand même de transmettre la maîtrise de la langue française/ comment vous la vivez/

E3 alors on se dépêche dans le premier mois de donner les premiers mots le oui le non exprimer les besoins les plus urgents et puis on a appris aussi à être plus dans la communication et moins dans le langage\

Int alors qu'est-ce que vous entendez par communicatio / le non-verbal/

E3 voilà\ on essaye de les rassurer en s'adaptant au non verbal pour qu'à UN moment ils puissent arriver au verbal avec suffisamment de confiance pour que ben pour oser le mot pour oser le mot phrase pour oser la phrase/

Int et ils y arrivent/

E3 oui\

Int c'est un peu abstrait pour moi cela/

E3 alors par exemple\ avant\ j'ai eu la chance de pouvoir partir pendant six mois faire autre chose et quand je suis revenue je me suis rendue compte à quel POINT on pouvait BLOquer la parole/ par exemple avant mon congé de formation quand je comprenais pas un enfant je lui disais

JE NE TE COMPRENDS PAS et (croise les bras)

Int ça fermait/

E3 ça fermait\ alors maintenant + s'il me dit quelque chose que je ne comprends pas je dis C'EST VRAI/ NON/ en forçant un peu le trait et du coup on est QUAND même on est on a la communication n'est pas rompue donc + j'essaye après + avec les gestes ou autre + on essaye de se comprendre par le geste et après seulement je vais reformuler et LA + on peut arriver à tirer un mot ou un mot-phrase\ voilà\ on en on en est là\ bon + après on est AUssi sur des sections de deux ans et trois ans hein/ + on est donc sur du tout tout jeune public voilà\ mais c'est vrai qu'avant j'avais tendance h je ne te comprends pas à bien refaire répéter à bien refaire articuler et je me suis rendue compte que quelque part c'est une exigence très forte pour des petits bouts de deux-trois ans\ et ben il y a dans le langage un aspect de socialisation et il ne doit pas couvrir cette socialisation\ voilà\

Int en même temps + s'il ne comprend pas le français l'enfant quand vous lui dites je ne te comprends pas ++ il y a des chances pour qu'il ne vous comprenne pas non plus/

E3 il y a des il y a y avait le ton des c'est vrai je me suis rendue compte que quand on le dit + ça ferme et je pense qu'à un moment on se ferme aussi quand on le dit/

Int et quelle est la formation que vous avez faite qui vous a fait prendre du recul par rapport à ça /

E3 alors complètement différent / j'ai fait du droit/ j'ai fait un master 2 en droit /non et puis c'est vrai que voilà + j'ai travaillé avec des jeunes et à un moment quand je suis rentrée je me suis dit il y a quelque chose voilà + j'arrivais pas à décoller en en langage et au moins là pour la première fois toute la classe accepte de parler alors c'est plus ou moins réussi mais

Int en français/

E3 oui alors c'est pour certains enfants on est passé à quelques mots c'est tout hein mais pour la première fois de l'année enfin de ma carrière je n'ai PAS d'enfants mutiques + ET je me DIS que ça peut être une solution\

Int donc vous l'expliquez que c'est votre attitude de non fermeture ou d'ouverture

E3 <u>oui oui</u>

Int <u>qui a</u>

E3 oui\ oui\ moi je pense + c'est vraiment ça qui a joué\

Int c'est beaucoup hein/

E3 oui\ oui\ oui\ mais voilà\ je j'en étais pas consciente à quel POINT on pouvait quelque fois fermer la discussion en étant exigeant\ et en oubliant aussi peut-être un peu voilà quand on veut arriver à cette phrase simple complète bien articulée on oublie quelquefois qu'on travaille avec un enfant incomplet avec une maturité qui n'est pas là et on oublie aussi qu'on est face à du très jeune

public/ deux ans dans certaines civilisations c'est encore des bébés/ nous on en fait déjà des élèves/ alors il y a un moment on est obligé d'accepter à nouveau le jeune enfant xxx et SINcèrement je trouve qu'on a un climat de classe qui est BIEN meilleur il y a une + enfin amitié le mot est fort mais + ils sont copains/ + c'est clair qu'ils ne sont pas camarades de classe il y a une entraide/ s'il y en a un qui pleure on va aller le consoler/ on a VRAIment un EXcellent climat de classe/ alors\ est-ce que c'est dû à une cohorte particulière je ne sais pas/ je vais vérifier ça l'année prochaine mais en TOUS cas je trouve que + ils osent + ils osent on A notre communication\

Int et ceci vous le constatez dans votre classe ou c'est quelque chose une parole un discours que vous avez transmis à vos collègues et

E3 non/ non je crois pas/ non/ non je pense que sur les je pense que c'est DIfficile à faire entendre/ je + il y en a encore des collègues qui sont BEAUcoup sur les programmations les progressions je veux dire ouvre-toi à un collègue + je crois que c'est aussi quelque part à un moment un jugement sur son comportement et je me le permettrais pas/ mais c'est vrai + que cette année + ça a ça A fonctionné et plutôt BIEN/ du COUP on arrive à avoir une classe TRES TRES agréable + et j'ai les petits frères d'enfants qui par exemple étaient mutiques et ces gamins sont arrivés en début d'année et je me suis dit on est repartis sur les mêmes schémas et non/ je les ai vus s'ouvrir/ donc VRAIment pour MOI c'est une

Int et quand ils doivent s'exprimer dans leur langue + quand même dans l'espace scolaire non + comment ça se passe/

E3 euh + alors je je n'interdis PAS la langue maternelle\ je trouve que + à deux ans trois ans ce + pour moi ça ne fait pas\ c'est quand même aussi un réflexe qu'ils ont/ c'est la langue de la maman/ il y a

Int et du papa en plus

E3 et ++ non\ je l'interdis pas parce que + par CONTRE il peut m'arriver en tout début d'année de leur parler un peu dans leur langue maternelle + en turc puisque c'est principalement avec les familles turques on constate le plus d'enfants mutiques et puis qu'on a le plus de mal à faire décoller les enfants en langue française et du coup PAR exemple je peux dire assieds-toi + je peux le dire en turc mais je le dis tout de suite en français derrière/ ou alors je peux le dire en premier en français/ et ensuite en turc/ qu'à un moment on soit pas dans deux mondes éloignés/ moi le but c'est qu'ils arrivent à cette langue française et à un moment je trouve qu'on a pas à rejeter la langue maternelle\

Int vous avez seulement le turc ou vous avez d'autres langues parmi les élèves/

E3 j'ai de + j'ai de l'arabe j'ai du serbe + j'ai du dialecte qui vient de mayotte mais cette année c'était non c'était pas une année particulièrement cosmopolite/

Int ça veut dire que vous devez apprendre à chaque fois + quelques locutions/

E3 c'est principalement sur les c'est principalement sur les familles turques que l'on fait puisque les + les familles plus particulièrement d'origine plus particulièrement maghrébines donnent QUAND même quelques mots quelques quelques à leur enfant/

Int mais c'est une démarche que vous avez dû faire alors apprendre le turc/

E3 enfin + quelques mots + je sais dire repas maman arrive assieds-toi bon ben voilà + pour aller aux toilettes/ c'est vraiment les les les quelques maman arrive bientôt enfin ces mots qui à un moment peuvent apaiser + ou bien alors quand on dit ben on va tous s'asseoir et qu'il y en a un qui y est là et qui n'a pas compris/ ça me permet aussi à un moment de le réinsérer dans le groupe quoi va t'asseoir + et il comprend tout de suite quoi il est pas en enfin voilà j'utiliserais les deux langues à ce moment-là/

Int et comment vous avez appris alors ces pe-tites phrases/

E3 euh ben j'ai écouté les mamans et puis je leur ai demandé en leur disant écoutez/ là/ il y a un moment je sais que ce n'est pas mon rôle de d'apprendre quelques mots de turc ça peut choquer moi aussi moi mon rôle c'est aussi de les socialiser de faire qu'ils se sentent bien et puis voilà\ si c'est un moment + et puis après on PEUT arriver à cette langue française/ pourquoi pas/ je crois qu'à un moment il faut VRAIment se permettre d'être libre et de sortir des sentiers battus\

Int et pour vous + cette attitude par rapport à ce que vous observez + je sais pas + dans d'autres écoles c'est sortir des sentiers battus faire ce que vous faites/

E3 c'est vrai que ça peut ça peut choquer des collègues quand je dis ben il peut m'arriver de dire deux trois mots en turc oui/ + oui: mais: quand dans l'école françai:se je leur dis oui\ mais le but c'est + c'est qu'ils se sentent bien ces enfants-là + c'est du jeune public donc il y a un moment on doit essayer de faire notre maximum pour les sécuriser et si un moment entendre quelques mots de la langue maternelle ça permet de de poser je vois pas pourquoi on s'en passerait\ ça peut être + on accepte bien les doudous et les sucettes/ pourquoi on accepterait pas quelques mots de la langue de maman/ pourquoi/ donc voilà\ (rires) + oui je j'ai pas un discours qu'on entend partout/

Int ah non mais j'ai moi je suis ravie d'entendre ça + qui a entre parenthèse + là vous prêchez à une convertie mais

E3 apRES/ il y a aussi je pense mon engagement associatif qui fait + voilà je vois AUssi des enfants qui arrivent qui sont perdus qui doivent très vite ++ S'ENgager dans la langue française parce que c'est ce qu'on attend d'eux + qui deviennent TRES vite de TRES bons élèves qui parlent bien français/ il y a QUAND même cette attente-là au niveau des dossiers de régularisation et puis qui deviennent aussi très vite des parents des enfants de leurs parents et qui font des démarches pour pour leurs parents donc voilà\ j'ai aussi les + j'ai aussi les deux regards/

Int mais quand vous parlez de ceux-là vous parlez d'enfants qui sont déjà plus âgés c'est ça/

E3 ça peut commencer à sept huit ans/

Int ah oui/ parce que voilà\ là j'essaye de vous suivre de faire un lien avec ce que vous disiez précédemment mais + ces élèves-là + avant ils étaient mutiques + avant votre attitude d'ouverture/ là ils commencent à rentrer dans le langage et pour vous + après très facilement ça devient des enfants qui qu'on une mi- une mission

E3 MALheureusement + ils ont cette mission-là\ MOI je pense que c'est VRAIment malheureusement\

Int pourquoi/

E3 ben parce qu'un moment on a pas à + je pense qu'on a pas à porter ses parents\ on a pas à les porter\ et si un enfant est capable d'apprendre la langue je vois pas pourquoi les parents ne peuvent pas\ alors/ on est bien d'accord que le langage c'est pas que des mots qu'on articule + c'est aussi une culture à laquelle on tient c'est aussi des racines + qu'on a + mais ça par contre ça me met toujours mal à l'aise quand je vois mes grandes sections ou des gamins de cp qui viennent traduire pour leurs parents\ ça me gène/ voilà\ je je le dis hein/

Int et vous le dites aux parents enfin via les enfants puisque + ils vous comprennent pas/

E3 non je peux dire au au gamin écoute + dis à maman qu'elle vienne avec un autre adulte/ ouais/

Int et ça arrive/

E3 ouais/ oui oui/

Int et ces parents-là ne font pas la démarche d'apprendre le français/

E3 c'est c'est très alors + au niveau purement scolaire + on a on a VRAIment un recul de la langue française\ sur ce groupe scolaire on a VRAIment un recul de la langue française\ on peut avoir des parents + un parent parfaitement francophone + qui se marie avec quelqu'un + ça c'est vraiment le + c'est vraiment le profil majoritaire + de notre école + un parent francophone marie en france + une personne d'origine étrangère marie en France + qui va se marier avec quelqu'un du village ou du pays et + dans le couple + on ne parle donc QUE la langue d'origine\ et les enfants ne parlent QUE la langue d'origine\ ça + c'est TRES courant/ chez nous + c'est TRES TRES courant/ donc quand + la maman vient et ne parle pas un mot de français alors on + soit le gamin peut traduire s'il a cinq six sept ans + soit sinon ben non hein maintenant elles le savent/ elles viennent aussi avec des copines/ il y a QUAND même aussi une entraide dans la dans la communauté/ mais à CHAQUE fois + je leur redis écoutez/ ça serait mieux si un moment votre enfant entendait que vous parlez la langue de l'école/ on organise des réunions aussi sur ce thème-là + tous les ans + en début d'année + avec tous les différents parents + pour dire écoutez + nous on est plutôt sur un bilinguisme/ maintenant + c'est aussi une position sur laquelle j'ai évolué/ avant j'étais dans j'étais

pas sur ce sur ce terrain-là/ on est plus: sur ce bilinguisme et je vous demande juste de + voilà de montrer un moment à votre enfant qu'il y a pas deux mondes le monde de la maison et le monde de l'école\ on va arrêter de le tirailler dans des cultures différentes + pour justement faire que à un moment ben + la réalité c'est qu'est il à mi chemin + on va essayer de prendre les richesses des deux cultures\

Int et / qu'est-ce que:/

E3 alors+ généralement + ils viennent\ c'est vraiment TOUjours une réunion qui a du succès\ on a eu quand même soixante-dix parents sur un groupe scolaire enfin une zep d'environ deux cents deux cents familles + donc c'était plutôt pas mal puisqu'on a fait ça sur des horaires de travail\ donc on aurait pu avoir plus de monde/ ils viennent et voilà voilà\ on a pas non plus un langage culpabilisant ++ on est en train de dire ben écoutez voilà + il y a un moment + votre enfant il est là donc il va + quand il va apprendre à lire il va apprendre à lire des mots qu'il ne connaît pas des mots qui ne voudront rien dire dans sa tête et un moment il ne comprend pas le texte et + avec des images simples on peut aussi voilà leur dire c'est un petit peu comme si on les emmenait faire une course et qu'on oubliait de leur acheter des baskets/ enfin on essaie toujours d'avoir des images relativement simples et puis + de ne pas culpabiliser les gens parce que comme je disais le langage ce n'est pas qu'une question ce n'est pas que des mots + une langue c'est pas que des mots ++ quand on veut garder la sienne à un certain moment on veut garder aussi d'autre chose que sa langue/ voilà donc

Int mais + je je comprends pas je voudrais que vous m'expliquiez + quand vous dites votre enfant il doit ramener un livre donc ce que vous demandez c'est que les parents l'accompagnent dans la lecture en français/

E3 pas forcément + mais qu'ils lui disent qu'il a le DROIT D'Apprendre cette langue\ parce qu'il y a QUAND même des familles qui vont dire tu n'as pas le droit d'apprendre le français/ oui/ ça peut aller jusque là/ ne faisons pas confiance au français/ on démonte on démonte aussi des mécanismes + mais là on leur dit voilà + il peut + ça nous arrive de dire + laissez-le apprendre autorisez-le/ voilà\ et puis on a des parents relais aussi qui lors de ces réunions disent ben moi: sur le premier: j'étais pas conscient de de la gène qu'il pouvait éprouver + en arrivant à l'école maternelle + parce que pour nous c'était évident qu'il allait apprendre le français et on n'a pas soupçonné l'effort de loyauté que ça lui demanderait de ben de de rester acrroché à notre langue ou de l'effort que ça lui demanderait ou de maturité d'aller vers une autre langue/ c'est vrai- c'est VRAIment la réunion qu'on préfère parce que généralement on parle de langue/ mais on parle de bien d'autre chose dans ces réunions/ c'est VRAIment le c'est VRAIment la réunion qui + quand on en sort on en sort tous grandis/

Int ça veut dire que ces familles qui empêchent leur enfant d'apprendre le français tout en étant

obligée de mettre leur enfant à l'école + elles sont elles-même dans + une rupture complète par rapport à la société française/ c'est vraiment malgré elles qu'elles qu'elles envoient leur enfant à l'école/

E3 voilà\ elles l'envoient à l'école parce qu'elles savent qu'il doit y aller et mais après il y a il y a une ambiguïté voilà/ notamment sur les filles/ sur un garçon tout le monde sait bien qu'il doit réussir qu'il doit avoir un bon métier mais sur les filles/ + soit on a on a une maman qui veut prendre une revanche quelque part et qui poussera la fille et on a des filles Excellentes/ soit on a des on a des petites filles qui vont faire du tourisme scolaire c'est-à-dire elles viendront de temps en temps mais quand on dira aux parent elle a du mal à s'investir dans la classe scolaire c'est pas très grave/ c'est pas très grave/ on m'a déjà dit de toutes façons elle est à l'école parce qu'il faut qu'elle aille mais les enjeux sont pas les mêmes/

Int donc quand vous parlez de bilinguisme + ce que vous demandez aux parents + c'est d'autoriser le bilinguisme + à la maison votre langue

E3 voilà\

Int à l'école laissez-le s'im- prégner

E3 voilà\ laissez-le s'imprégner et puis aussi/ je leur demande aussi/ pour ceux qui vont rentrer/ de donner les mots alors c'est suivi ou pas/ mais de donner les mots élémentaires s'ils les ont/ s'ils les connaissent/

Int en français ou dans leur langue/

E3 en français/ les quatre cinq mots que MOI je me suis forcée à apprendre je veux AUssi qu'ils les donnent/ c'est un échange/ comment bon ben voilà pour un deux ans un deux trois ans qui ne sait pas dire qu'il a envie de faire pipi ça peut être un stress puisqu'en plus on lui a bien dit qu'à la grande école il fallait pas faire/ enfin à l'école il faut pas faire pipi dans sa culotte comment il le dit/ comment il le fait comprendre/ comment il arrive à me faire comprendre qu'à un moment il a mal au ventre/ comment faire comprendre qu'il est triste/ donc c'est vrai qu'on leur dit ESsayer de donner quelques mots/ le oui/ le non/ qui puissent à un moment ben exprimer si possible si vous avez +. si vous avez ces mots-là dites-le/ + et en fait lors de la réunion justement en début en fin d'année on va la faire à à un moment pour qu'ils aient deux mois aussi pour se mettre dans cette position\ la coordination pour la rentrée on la fait fin juillet on la fait pas en septembre\

Int et cette socialisation avec les parents + alors vous avez dit qu'il y a des interprètes pendant la séance + la communication se fait aussi au niveau bilingue c'est-à-dire une séance d'information/

E3 non\

Int non/ ce serait quelque chose d'envisageable ou pas/

E3 alors on l'avait fait + à un moment il y a une dizaine d'année tout papier était traduit en trois

langues

Int ah oui/

E3 ça a pas changé grand chose\

Int ah oui\

E3 non\ il y avait pas plus d'investissement on va dire\ et puis à un moment on s'est quand même dit que ça posait question et enfin on l'a arrêté\ ça nous a mis mal à l'aise parce que on a eu l'impression du coup que ça encourageait les parents quand même/ de ne plus faire l'effort d'accéder à cette langue/ mais on l'a fait/ + à un moment on traduisait en turc et en arabe et puis d'autres cultures nous on dit ben pourquoi pas nous/ + il y a un moment quand vous pouvez avoir jusqu'à dix nationalités dans la même école avant de donner le moindre petit papier de deux lignes qui annoncera que la fête c'est à seize heures vous finissez par passer un sacré bout de temps quoi/ + c'est c'est vrai qu'on peut aussi être amené à des liasses c'est vrai que les élections de parents d'élèves je me rappelle y avait un nombre de feuilles incalculables et on est aussi sur un quartier où l'écrit voilà (inaudible) et quand il y en avait dans toutes ces langues on arrivait à leur rendre trois quatre feuilles et c'était très décourageant\ par CONtre quand on arrivait dans dans certaines écoles de il y a une traductrice turque qui vient sur certains accueils/ non/ elles viennent souvent avec + une amie avec quelqu'un pour traduire/ par CONtre + PENdant les réunions on je veux dire à un moment voilà\ je je vais pas parler dans les trente langues pour leur laisser le temps de se faire traduire l'information\ j'en tiens compte/ mais j'organise pas\ + quand on a des équipes éducatives sur des parents qui viennent d'arriver en france on peut essayer de trouver un interprète qui intervient ou un deuxième année qui a plusieurs années en france je me débrouille pas pour trouver un interprète\

Int vous estimez que c'est de leur responsabilité/

E3 il y a un moment bon ben ils font un choix et je crois que quelquefois quand un enfant est devant de grandes difficultés de mettre aussi les parents devant ce choix-là\ bon ben écoutez + je juge pas les raisons devant lesquelles vous voulez pas apprendre le français/ je le comprends/ mais il y a des enfants si vous voulez enfin voilà + ils viennent avec quelqu'un quelqu'un du coin/ ça je le fais plus\

Int il y a des parents que vous voyez jamais/

E3 c'est rare\ on est à l'école maternelle ils sont obliGES d'amener les enfants/ alors il y a des parents qu'on voit peu il y a des papas qu'on voit très peu mais on voit quand même quasiment toutes les familles tous les jours/ on est pas en rupture de lien avec les familles\

Int est-ce qu'on pourrait revenir sur + alors comment ça se passe dans les interactions entre enfants + en dehors de la classe dans la cour ou dans des activités moins dirigées au niveau des

langues/

E3 au niveau des langues on a les petits turcs qui vont jouer entre eux on a les petits maghrébins qui vont jouer entre eux on a les petits (inaudible) qui vont jouer entre eux

Int ils ne se mélangent pas/ pas spontanément/

E3 pas spontanément\ il y a pas d'hostilité mais après + faut reconnaître plus: ben aussi c'est des cousins ils vont aussi d'emblée vers les personnes vers les enfants qu'ils connaissent le plus donc voilà\ quand on sur un jeu de ballon ou autre voilà ils vont se retrouver ils vont plus: par affinité mais non en début d'année c'est le moment bon ben après nous c'est pareil on va vers ceux qu'on connaît le plus: qui parlent la même langue que nous/ je crois qu'on aurait ce réflexe aussi + j'en suis sûre/ j'en suis sûre\

Int il y a qu'à voir les français à l'étranger/

E3 oui enfin c'est clair entre aller jouer avec votre cousine et puis quelqu'un que vous n'avez jamais vu/ c'est logique/

Int ça veut donc dire qu'ils se créent finalement des petits groupes intracommunautaires/

E3 oui\

Int et puis ça vous + vous intervenez ou pas/

E3 OUI\ oui\ on intervient mais après on + ça peut être au début sur le temps scolaire vraiment sur le temps de récréation je pense qu'on a pas notre notre nez à mettre c'est leur moment à eux par CONtre sur le temps scolaire dans les groupes on veille\ sur les donc dans la classe il y a trois groupes je vais veiller à dispatcher les enfants issus de différentes nationalités oui/

Int et là/ est-ce que vous entendez vous constatez des choses entre les enfants/ j'entends par là est-ce que + un petit turc donc qui va dire quelque chose en turc ce mot va être répété par un enfant/

E3 non\

Int ça n'arrive pas/

E3 non\

Int donc chacun reste dans sa langue/

E3 sur le temps scolaire bon ben après + on est sur du deux ans à moins que ce soient des gamins de trois ans/ non honnêtement\ ils répètent pas les mots des autres non\ non vous me le faites remarquer ils ne répètent pas les mots des autres\

Int alors est-ce qui + entre eux + donc ils sont + pour faire un jeu ils parlent quelle langue/ comment est-ce qu'ils communiquent/

E3 ben après on peut communiquer par le non verbal/ ils vont se regarder ils vont se prêter les choses/ s'il y a UNE langue c'est les quelques mots de français les quelques donne tiens/ hein/ on est sur des mots simples aussi hein donne tiens non mais ça peut être maîtresse/ là ils vont toucher ils

vont vers l'autre mais ça peut être pas mal aussi sur du non-verbal/

Int et quand il y a des conflits comme il peut arriver dans n'importe quel groupe d'enfants alors/

E3 chacun reprend sa langue et crie très fort dans sa langue\

Int comment/

E3 Chacun reprend sa langue et crie très fort dans sa langue/ ouais/ en début d'année c'est ça et puis après ça devient maîtresse m'a tapé lui voilà/

Int donc vous vous intervenez en français\

E3 OH oui/ oui oui je me suis pas mise non plus voilà/ j'ai quelques mots rassurants qui à un moment posent posent souci mais + quand ça pose souci mais honnêtement non\ je me permettrais pas de + je le ferai pas non\ je réglerai pas le conflit dans une autre langue dans une langue étrangère + j'irais pas forcément à même et puis après sur un sur un jeune public + le conflit doit se régler rapidement on est pas non plus sur des enfants avec qui on peut obtenir une grande discussion de deux trois minutes c'est déjà énorme/ le réflexe il m'a tapé il m'a fait mal on pose les choses + on expliquer voilà ça ne se fait pas on les prend on les prend à la main on pose les choses après c'est vrai que ça passe pas forcément par le verbal très longtemps hein\

Int est-ce que vous avez l'impression d'être empêchée justement au niveau de la parole + en français + en tant que régulatrice médiatrice ou

E3 non\ non/ non/ je pense que je limite plus: dans le temps par rapport à l'âge des enfants parce que c'est vrai qu'on est pas sur des enfants qui vont à qui on refera une leçon entre guillemets ils sont jeunes et puis en plus un gamin qui va re- tourner qui va donner une claque à un autre c'est pas un acte on est pas sur un acte voulu on est sur un acte réflexe donc je pourrais mettre autant de bonnes paroles que je veux sur un acte réflexe ça sert à rien/ on est pas sur quelqu'un qui sur un enfant qui va penser il m'a fait ça donc je vais lui faire ça non/ il m'a pris mon légo il me pousse je vais lui donner une claque c'est un réflexe/ après il pourrait se faire pipi dessus de la même façon c'est un réflexe/ donc allez raisonner du réflexe/ ça sert pas à grand chose c'est pas très efficace/

Int et au niveau des activités + alors plus précisément d'appropriation de la langue + du français + alors je suppose que voilà + vous travaillez les comptines:

E3 on travaille les comptines on travaille BEAUcoup les chansons alors c'est pareil ça fait partie aussi du changement de pratiques avant je travaillais beaucoup la littérature

Int la littérature jeunesse/ l'album/

E3 oui\ et cette année/ j'ai fait les choses TRES carrés TRES scolaires mais par CONtre/ avec de BEAUX supports/ voilà/ et je me suis rendue compte/ qu'ils apprenaient MIEUX la langue parce que DANS la littérature il y a QUANd même une partie d'imagination il y a une partie voyages et MOI mes élèves ne sont non francophones mais ça va plus loin que non francophones chez +

certains ne parlent pas non plus dans leur langue n'ont pas d'image mentale dans la langue étrangère/ nous/ on a des mamans nous + ça fait trois quatre ans on a par exemple des enfants qui arrivent et qui puipuitent à qui on a pas appris à parler du tout donc la bouche n'est pas + musclée donc + c'est AUssi des enfants par exEMple + qui ont un regard + qui ont un regard + un peu vide la langue qui pend et c'est vrai que moi quand j'arrive avec ma littérature/ je suis à MILLE lieux d'eux je suis à MILLE lieux d'eux\ alors par CONtre du COUp on a mis des BELLES images dans la classe mais + des images avec TOUS les objets du quotidien et puis ben on a fait de la cuisi:ne on a on a touché: on a goûté: on a on été plus acteurs mais sur des choses TRES simples/ et là/ JE me suis rendue compte que + ben du coup voilà + j'ai un meilleur niveau + cette année + j'ai un meilleur niveau en langage\

Int c'est à dire en faisant

E3 en faisant du répétitif en faisant du quotidien/ on a PAS rêvé beaucoup/ mais on était dans le concret/

Int et concrètement/ vous pouvez m'expliquer/ vous dites la cuisine/

E3 ben la cuisine: on va faire des gâteaux: je cuisine on va goûter le chocolat: on va toucher le beurre: on va se servir des oeufs/ dans le coin cuisine on va + quand on se serra servi des oeufs on va mettre + une BELLE photo pour les œufs + pour le travail enfin pour les ateliers scolaires et bien une fois qu'on a appris qu'y avait de la colle que le mot colle existait ben on va se coller dans le coin des étiquettes de travail et VOIlà le flacon de colle puis si je sais pas le dire en début d'année et ben + si je vais montrer le travail fait et puis là/ + à votre avis/ qu'est-ce qui faut/ alors au début c'est un GRAND silence et puis petit à petit là on arrive à dire + ben il y a celui qui va dire colle et puis il y a celui qui va aller le montrer ah OUI tu as pris de la COLLE/ et c'est vrai que là en fin d'année ils sont tous capables de dire qu'ils ont collé soit ils vont dire collé/ j'ai collé/ soit ils vont dire colle mais en TOUs cas chacun SAIt avec QUOI il a travaillé\ quand il a utilisé de la gomette il va dire qu'il a utilisé de la GOmette de la PEINture/

Int donc vous avez un objectif de vocabulaire à atteindre\

E3 oui on a un lexique de base par section et on donc imprimé toutes les images/

Int et au-delà du lexique + du vocabulaire + vous avez des petites interjections ou des petites expressions ou des petites séquences verbales/

E3 sur les deux ans on est trop sur les deux trois ans on est vraiment sur le lexique de base\ il y a la phrase simple + CA c'est déjà énorme/

Int vous comprenez en compte l'article/ non/

E3 non\ l'article il arrive + l'article + sur les programmes + honnêtement je pense qu'il arrive en grande section\ on l'exige COrrect en fin de moyenne section début de grande section + non\ alors là

vraiment voilà\ si on me dit un colle je vais dire NON ON NE DIT PAS UN COLLE non: je suis même pas sûre + non je vais dire non on dit une colle et je vais continuer en disant la colle ou une colle mais non l'article\ c'est pareil c'est exigeant/ c'est TELlement EXigeant\ on est on non vraiment je le fais pas\ je m'imagine mal avec des deux trois ans\ je crois VRAIment on libère\ la parole/ on doit l'accueillir on doit la FAvoriser on doit L'Accueillir et enSUIte LA corriger\ +++ non\ je crois que + c'est se mettre en position de fermeture\ j'imagine pas\

Int ça veut quelque part dire accepter un français imparfait/

E3 dans un premier temps oui\

Int et alors comment ces élèves alors + d'abord vous trouvez que vos objectifs lexicaux sont partiellement atteints ou majoritairement atteints ou comment/

E3 ils sont + entre le partiellement et le majoritairement/

Int et après comment + vous les suivez peut-être pas ces élèves là\

E3 après + on en parle entre nous + par CONtre c'est vrai vous me parliez de l'article c'est vrai qu'en GRANde section on se base sur l'article vraiment mais après/ on alors on fait des aller retours + en ce moment on est beaucoup sur le lexique parce qu'on s'est rendu compte que à un moment/ on avait été beaucoup sur la syntaxe/ et puis/ qu'on avait peut-être un peu oublié de donner plus de mots du coup la syntaxe c'était juste + le vocabulaire était très pauvre donc du coup là voilà/ enfin on est souvent sur un mouvement de balancier donc pendant deux trois ans je pense qu'on va faire beaucoup de lexique et puis à un moment nos collègues de cp diront AH/ écoutez/ en syntaxe ils sont vraiment pas bons hein/ donc on va voilà c'est des + mais là vraiment l'urgent en ce moment c'est LE lexique/ on a VRAIment des enfants depuis deux trois ans qui ont VRAIment TRES TRES peu de bagage linguistique que ce soit en français mais auSSI dans leur langue d'origine/ ce qui était pas le cas avant/ avant on avait au MOINS la richesse de la langue maternelle donc les enfants n'avaient qu'à faire un effort de traduction là non (inaudible)

Int et alors donc vous observez avec vos collègues en moyenne section + en général + un accroissement du lexique de la syntaxe peut-être aussi donc tout ça finalement se fait assez naturellement d'une classe à l'autre/

E3 oui oui oui on voit mais FRANchement + c'est + nous là en fin de toute petite section les meilleurs font la phrase simple avec un article correct sujet verbe complément mais pour quelques-uns/ par CONtre les derniers me diront pas qu'ils mangent une pomme ils me diront pomme\ voilà\ je suis AU moins arrivée au mot\ voilà\ on a cet écart-là\ sur la grande section/ on peut avoir la phrase complexe avec + tout ce qui faut avec les temps bien conjugués on l'a comme des enfants qui sont encore à la traîne sur la phrase simple\ ET cette anNEE/ c'est une année où on traîne BEAUcoup d'enfants qui n'ont pas accédé à la phrase simple/

Int en fin de grande section/ ça veut dire quoi/

E3 on a pas le choix/ ils vont quand même entrer en cp et les enseignants de cp vont dire que qu'ils ont du retard/ + on a eu un GROS travail de prévention puisqu'on a on a une expérience donc qui s'appelle le maclot où en début d'année donc les enfants vont travailler des situations vécues + justement pour enrichir le vocabulaire et justement en fin d'année + donc ils sont pris par groupe de cinq six avec en tout cinq enseignants donc ça fait vraiMENt DEUX classes qui sont prises et où pendant une demi heure trois quart d'heure on va travailler des situations vécues: on va travailler du langage: on va leur donner un BON coup de pouce pour qu'ils arrivent justement au cp avec tous ces acquis-là/

Int qu'est-ce que vous appelez des situations vécues par exemple/

E3 des jeux\ ça peut être des jeux de ballon: ça peut être des con:tes DE la mise en scène ça peut être de la cuisine ben tout ce qui fait qu'un moment j'utilise je suis en position d'acteur parce que c'est aussi ça le problème de l'école maternelle/ c'est ça c'est du langage quand on est sur un banc on n'est pas dans l'action là/ on n'est pas dans la communication/

Int est-ce que vous commencez une approche de l'écrit + pas en petite section j'imagine mais peut-être en moyenne/

E3 qu'est-ce que vous appelez l'approche de l'écrit/

Int alors + on commence à écrire son prénom en petite section en caractères majuscules c'est ça/

E3 alors\ certains + le font en fin de petite section mais c'est principalement en moyenne section que ça se fait/ ce qui est principe alphabétique et cetera\ J'AI des collègues qui + le proposent à leur petite section qui en sont capables par CONtre NOUS dans la toute petite section on joue avec les lettres on joue\

Int avec les lettres toutes faites/

E3 ouais\ avec les lettres toutes faites\

Int des formes des

E3 voilà\ je peux TRES bien proposer un jeu de discrimination avec des poissons ou avec des lettres en disant que c'est des dessins comme les autres voilà\ je crois qu'il faut pas qu'on se prive de + justement + de ce côté écrit dans les images que je mets dans la classe il y a une photo et il y a l'écrit aussi/ et aussi les comptines/ elles sont affichées,il y a la photo mais il y a l'écrit au moins ils ont vu l'écrit/

Int sans nécessairement faire le lien

E3 ils savent que + des fois ils le disent il y en a qui disent c'est écrit/ alors je dis oui ben ça raconte la chanson\ voilà\ + on est pas + c'est important aussi je pense de les familiariser le plus vite possible avec l'écrit/ on en fait PAS des tonnes/ on en fait PAS des caisses mais à un moment on est

obligé\

Int donc vous passez en fait par l'effort par le basculement en fait du son comment il se traduit en langage écrit\ vous n'êtes pas dans cette approche là\

E3 en grande section si/

Int vous avez quand même des élèves + donc nés en france de familles francophones ici/

E3 oui/ de familles francophones ou françaises/

Int ben les deux/

E3 on a QUELques enfants + nés de familles françaises + qui sont pas forcément francophones\ sincèrement qui ne parlent pas à qui on a pas appris à parler\ et nous nos enfants les plus en difficulté en langage sont quelquefois

Int c'est ceux qui sont en rupture de langage/

E3 voilà\ on a affaire CArrément le quart monde français quoi/ voilà/ sinon on a + a des familles d'origine étrangère qui sont non francophones elles mais dont les enfants sont francophones/ on a de tout on a vraiment tous les cas de figure/

Int finalement est-ce que vous constatez une différence dans l'appropriation du français entre ces enfants-là et les vrais allophones/

E3 je trouve que les + ça dépend beaucoup de la situation des familles\ ça dépend + je trouve que la langue fait VRAIment partie + la façon dont les enfants apprennent la langue fait VRAIment partie du projet d'intégration de la famille\ c'est VRAIment lié\ donc oui\ il y A des différences\ on a + quand des parents sont là depuis un certain nombre de d'années mais qu'ils ont vraiment du mal à s'intégrer ben non j'ai du mal à l'expliquer parce que on a vraiment tous tous beaucoup de cas de figures quoi/ on a des familles qui sont là depuis deux ans\ + et qui parfait- qui se sont mises au français et qui parlent parfaitement la langue avec des enfants qui peuvent devenir EXcellents TRES rapidement/ d'autres qui sont plus à la traîne mais qui sont là depuis plus longtemps/ on a aussi des enfants d'origine étrangère avec au moins UN parent qui est né en france et qui est allé chercher quelqu'un pour se marier et qui là par CONntre on constate qu'il n'y a pas la langue + française/ VRAIment quand la langue française fait complètement défaut/ c'est principalement ces familles-là\

Int bien que nés en France\

E3 avec au moins UN parent né en France et éduqué en France/ oui\ Et CA CA pose de sacrés questions\

Int parce que c'est quoi/ c'est un déni de la langue pour aller chercher la culture/

E3 alors moi je CROIS + j'ai l'impression qu'à un moment + quand on fait ça on est vraiment partagé entre on est coupé en deux\ et aller chercher quelqu'un au pays pour se marier avec/ à mon

avis/ c'est une façon de se rassurer de ce dire j'oublierai pas j'oublierai pas qui je suis\

Int c'est la loyauté/

E3 c'est la loyauté\ c'est VRAIment flagrant\ donc la langue n'est pas qu'une question de mots c'est bien plus c'est bien plus vaste que ça/

Int alors est-ce que justement + la culture qui va avec la langue maternelle de ces enfants elle a une place dans votre école/

E3 on souhaitait le mettre en place/ faire des échanges autour de livres par exemple alors on avait fait à un moment on avait fait on avait fait appel à des familles pour qu'elles nous proposent + alors justement ce qu'elles lisaient à leurs enfants + et puis avait aussi proposé de faire l'heure du conte en disant pourquoi on ne donne à nos enfants que nos contes nos histoires traditionnelles même si on a baba yaga etcetera\ ça reste quand même du conte traditionnel et + ça a fait un flop\ c'est vrai qu'à un moment aussi on avait pris soin de dire qu'on souhaitait des livres qui n'étaient pas marqués de religion\ et je pense que là\ on a mis un frein et et du coup les personnes ne sont pas venues\ et CA par contre sur CA + voilà\

Int vous êtes/

E3 Sur CA\ j'avoue que je suis assez ferme\ je veux pas des livres avec une influence religieuse\ CA là-dessus j'y tiens vraiment fortement\ je pense que c'est ça qui a fait que les parents ne sont pas venus\

Int vous leur avez dit comme ça/pas de religion/

E3 oui\ parce que c'est + une influence religieuse parce que il y a des tas de mythes qui sont là bien avant que la religion ait mis son grain de sel/ +++ alors c'est vrai que honnêtement je le reconnais on est on est vraiment on est dans un moment on doit on doit vraiment se battre hein/ + contre une montée du communautarisme au niveau de ce quartier/ VRAIment MOI j'ai connu cette école avec + des pratiques beaucoup moins fortes/ avec plus d'égalité fille garçon avec comment dire ++ avec des mamans oui qui étaient beaucoup plus libres/ et c'est vrai qu'en voyant ce quartier se fermer en voyant cette mixité partir c'est vrai que quelque part on arrive à un moment où on se dit NON on réaffirme une certaine laïcité\ qui n'est pas celle de l'exclusion de la religion mais il y a un moment on on la demande\ c'est la SEULE chose qu'on demande\ sur le reste voilà s'il y a une fête pour les différentes fêtes donc on partage on explique mais non sur la littérature on était assez ferme\

Int mais il y a pas que la littérature dans la culture/

E3 ouais\ mais c'est vrai que voilà\ nous on était sur l'heure du conte et du coup c'était la littérature\ on a proposé aussi à un moment j'avais un projet sur les + les comptines donc chaque parent avait enregistré une comptine qu'il chantait à son gamin + CA ça avait bien marché/

l'expérience des comptines avait bien marché les plats aussi voilà les plats d'origine étrangère les petits déjeuners de chaque pays tout ça ça marche\ mais c'est vrai que sur la littérature après bon voilà\ on a pas eu cette heure du compte elle a jamais pu se mettre en place/

Int c'est vrai que la littérature ça veut dire aussi qu'il faut qu'elle ait une place dans la famille/

E3 il y a peut-être ça aussi/ il y a peut-être ça aussi mais on est vraiment là actuellement on est VRAIment sur un moment où enfin sur le public qu'on reçoit + la culture ne peut avoir qu'un lien avec la religion\ on en est là aujourd'hui\

Int vous avez des mamans voilées qui arrivent/

E3 on a QUE des mamans voilées\ j'ai peut-être cinq ou six mamans non voilées/ et on est sur un voile lourd on est pas sur un + instrument de coquetterie colorée non\ on est sur un voile noir qui tombe jusque là le tour du visage bouclé

Int ça vous autorisez/ vous pourriez refuser ou non/

E3 non\ la loi dit qu'on doit voir le visage on voit le visage et puis honnêtement je vous dis que je n'appliquerai pas la loi si j'avais une maman qui venait en burqa je la laisserais entrer dans l'école vis-à-vis de son enfant\ j'estime que je n'ai pas à exclure une maman je crois que ce gamin-là il voit sa maman avec ses yeux d'enfant et je n'ai pas à l'exclure\ je trouve que ce serait l'isoler davantage la maman c'est lui permettre de rentrer dans l'école/ c'est aussi lui permettre de voir des femmes qui ont un métier/ des femmes qui sont non voilées/ des musulmanes comme elle qui peuvent être tout aussi + pratiquantes qu'elle sans être forcément dans cet extrême là\ FORcément à un moment en plus ces femmes qui ont la burka/ on en a l'exemple/ on a eu une maman qui l'avait/ elles ne font que le passage école maison/ donc si on supprime l'école qu'est-ce qui reste/ + donc je le ferais pas c'est clair\ j'ai mis une affiche mais je ne le ferais pas\ par CONtre on en parlerait je lui dirais écoutez ça me gêne mais après c'est aussi son choix de femme moi je suis venue à l'école aujourd'hui avec un décolleté c'est mon choix de femme\ pourquoi ELLE elle aurait pas ce choix-là/ c'est quelque chose qui me met mal à l'aise autant que mon décolleté peut la mettre mal à l'aise/ +++ je crois que porter la bonne parole ça sert pas à grand chose dans ce cas-là/

Int vous êtes en porte-à-faux avec vos collègues sur des choses comme ça ou pas/

E3 non\ mes collègues ça les + de voir non honnêtement je pense pas/ y a quand même une certaine tolérance + la burka par contre ça les est moyennent aimée ce que je peux comprendre\ honnêtement la maman n'a jamais été en butte à la moindre remarque désobligeante\ mes collègues disaient elle vient chercher ses enfants/ elle vient chercher ses enfants/ + après c'est leur choix de famille c'est pas le nôtre\

Int pour en revenir à la langue donc votre discours aux familles c'est que leur langue maternelle a une place chez eux/

E3 ah oui/ ah non non non/ non du moment où + MOI ce qui me gêne c'est qu'on interdise de parler le français\ ça me gêne\ qu'on ferme l'accès à la langue française ça me gêne\ mais qu'on interdise de parler la langue maternelle/ ah non non non/ à un moment/ faut pas être hypocrite/ si j'allais demain dans n'importe quel pays je me mettrais pas à parler la langue du pays à la maison avec mes enfants/ par Contre\ Effectivement\ j'apprendrais la langue étrangère pour qu'à UN moment ne pas être exclue du pays que je choisis d'habiter\ A UN MOment voilà\ il faut être cohérent\ si je vais habiter à l'étranger c'est qu'à UN MOment j'ai un projet pour cette vie à l'étranger qui PAsse PAR l'acquisition de la langue française\

Int disons que je me fais l'avocat du diable

E3 allez-y

Int il y a des projets plus ou moins choisis et puis des projets subis dans des parcours migratoires des fois vous arrivez en france mais vous ne visiez l'angleterre

E3 oui\ d'un autre côté si vous voulez étant présidente d'une association de défense des sans-papiers je crois que quand ils veulent vraiment aller là où ils vont ils y vont\

Int même avec des enfants/

E3 vous savez quand on voit une famille arriver le dimanche matin en gare de belfort après un périple de trente heures\ quand on entend le récit des femmes qui arrivent avec des enfants de l'arménie et qu'on a traversé trois semaines un mois\ je crois que quand on veut arriver à un endroit on y arrive\ je vous citerai l'exemple d'une femme qui a quitté l'arménie enceinte de huit mois pendant cette traversée elle s'est PAS autorisée à accoucher\ le lendemain de son arrivée en france elle a accouché\ le projet h c'est quelque chose de fort on quitte pas son pays vous savez sans raison on le quitte pas forcément de gaité de coeur mais quand on le quitte c'est pour des raisons très fortes\ il y a un moment où ça dépasse aussi l'entendement\ bon\ pour suivre un certain nombre de familles depuis sept ans maintenant on doit économiser pendant des années pour payer le passeur on sait aussi qu'on laisse son pays on sait aussi à quelle vie on s'attend pendant plusieurs années on sait qu'on va mener une vie précaire/ non\ moi je pense que VRAIment il y a une détermination au moment de partir qui est là qui est forte je pense qu'on reste rarement bloqué\ VRAIment hein/

Int il y a une phrase dans un film d'Elia Kazan qui dit et si c'étaient les meilleurs qui arrivent chez nous/ qu'est-ce que vous en pensez/

E3 ce que je sais moi c'est qu'on les voit arriver nous\

Int c'est quelque chose que vous recueillez quand vous à la gare à belfort/

E3 moi j'y suis pas je n'accueille pas mais ils nous racontent on a des gens qu'on peut suivre pendant quatre ans des fois\

Int vous avez certains de ces enfants dans votre école/

E3 oui\je m'arrange toujours pour qu'ils ne soient pas dans ma classe pour que la directrice d'école soit pas la personne qui les aide\ après j'agis avec eux en tant que directrice d'école c'est-à-dire que si j'ai un parent qui me donne vraiment de VRAIS coups de mains/ je ne les sollicite pas plus que les autres ils ont les mêmes papiers que les autres les mêmes demandes/ s'ils réagissent/ VRAIment s'ils sont partie prenante/ je vais faire l'attestation ou aider au dossier de régularisation en tant que directrice je sensibilise mes collègues à ce qu'il faut essayer d'apporter à ces gamins qui ont besoin de plus de sécurité affective/ je les sensibilise au fait que ce gamin peut avoir d'autres réactions/ je les sensibilise à l'avancée des procédures administratives avec les parents/

Int la communication avec les parents se fait en quelle langue/

E3 LA par CONtre je suis assez BEAUcoup plus ferme que dans mon école\ dans les premières semaines on leur dit il y a des cours de français qui existent/ vous allez vous inscrire au cours de français/ vous êtes là dans un parcours d'intégration au niveau des papiers à un moment on vous demandera de parler français et là je fais une chasse féroce + la directrice souple l'est un peu moins\ c'est des adultes ça fait partie de la procédure/

Int pourrait-on faire un lien entre ces parents-là qui font cette démarche du français et l'appropriation du français par les enfants/

E3 il est EXcellent ils sont EXcellents\ mais parce qu'il y a cette responsabilisation des gamins le français ça va compter pour les papiers/

Int on pourrait dire qu'un parent qui encourage son enfant à s'approprier sa langue et l'autre langue c'est un enfant qui

E3 généralement les familles que l'on suit qui viennent d'arriver où là y a encore un projet d'intégration les gamins sont EXcellents et démarrent très vite à l'école\ il y a cet un projet porté par la famille\ sur les familles kosovars où il y a PAs d'école maternelle les parents savent que c'est une chance ils ont plaisir à venir\ + on organise une cérémonie de passage au cp: on leur donne une trousse: on leur donne un diplôme disant qu'ils ont bien travaillé: c'est un rituel/ et de voir ces mamans kosovars quand elles voient leur fille: elles avaient un sourire/ c'était magnifique à voir/ c'était très émouvant/ elles SAvent que dans LEUR pays d'origine il y a PAs cette école maternelle la perception donnée à tous les gamins de pouvoir apprendre plus tôt de pouvoir faire des activités différentes/ l'école beaucoup disent + justement quand j'entends + pour des raisons économiques près de la moitié des familles qu'il y a aussi la scolarisation qui compte\ on vient en france parce que c'est le pays de L'Ecole c'est l'Ecole pour TOUS en france\ pour les filles et les garçons pour les pauvres et les pas pauvres et quand les parents sont expulsés ils disent ce qui manque c'est l'école\ SOUvent ils demandent l'école\

Fin de l'entretien avec E3

E4

Int la question pour laquelle je viens ici c'est + la place des langues + maternelles + dans l'école + est-ce qu'il y en a une + oui non/ à certains moments dans certains lieux/ comment tu te positionnes par rapport à ça/ bon on peut pas tout à fait faire comme si on s'était jamais vu parce que quand même je me souviens de de pas mal de choses que tu m'as dites

E4 je vais peut-être changer hein

Int mais c'est pas grave du tout/ l'entretien par contre xxx je retiendrai que les données de celui-là

Ad xxx changer, xxx changer

E4 oui ou les données qui t'intéressent/

Int ah ben de toutes façons je retranscris tout hein/

E4 oui oui tout à fait

Int et puis après euh voilà j'analyse et puis après je fais une synthèse avec les autres entretiens que j'ai eus

Ad maître regarde/

Int côté français côté suisse\

E4 d'accord / <3> euh

Int tu veux que je repose la question/

E4 non non c'est bien/ + euh déjà que dirais que euh + les langues maternelles elles se font une place de f- fait + déjà + c'est euh + dans des temps + qui ne sont pas + entre guillemets contrôlés par le par l'enseignant enfin les temps de récréation de fait euh + certains enfants vont se parler xxx (interruption par l'entrée d'une enseignante car le parent d'Amed n'est pas venu le chercher et le grand frère propose de le ramener) je vais passer un coup de fil ouais

Ad maître regarde/

(reprise quelques minutes plus tard)

Int allez donc tu disais + les + langues elles sont de facto

E4 ouais ouais

Int ne serait-ce que + tu disais + à la récréa

E4 oui un petit peu à la récré entre certains élèves donc euh

Int au fond/

E4 au fond

Int au fond d'où (rire)/ au fond d'eux/ (rire)

E4 (rire)

Int au fond de la cave/ (rire)

E4 alors c'est une expression n'est-ce pas + au fond + dans le fond elles sont font + de la place + tu vois/

Int ah oui + d'accord

E4 hein + euh + (rires) + voilà + alors après + en classe + dans cette classe + oui il y a de la place pour les langues maternelles\

Int ici c'est une classe de grande section/

E4 de moyens et de grands

Int moyens grands hm

E4 il y a de la place dans le sens où le principe c'est de + d'accueillir euh + les langues maternelles de enfants sans a priori et puis même de d'essayer de s'appuyer un petit peu desSUS en + quand quand c'est possible pour euh essayer de les faire avancer vers le français + euh ++ quelques exemples d'élèves euh + pour lesquels j'ai l'impression que + c'est plutôt positif + euh ++ pour nissa par exemple + qui est TRES timide + qui parlait quasiment pas + euh + c'est + des fois bien agréable d'utiliser euh l'imagier en français et en turc euh voilà \ euh + ou même des fois de + j'ai envie de dire de lâcher deux trois mots en turc euh pour lui montrer que + elle n'est pas obligée de rester dans son petit univers + qui a l'air un peu cloisonné je trouve chez elle

Int hm hm

E4 que + voilà on peut passer de l'un à l'autre euh du français en turc euh + sans problème \ pour certains j'ai l'impression que ça marche/

Int mais ç- ça + c'est toi qui as appris + ces quelques mots en turc

E4 oui/ + oui\

Int et tu as appris comment/

E4 ben à force d'être avec les élèves et puis en + s'intéressant en discutant avec eux en leur demandant comment on dit ceci comment on dit cela/

Int à force d'être avec les élèves c'est-à-dire que tu les as entendus\

E4 oui

Int déjà de fait

E4 ou euh + tu sais des fois il y a des des + des situations euh je me souviens d'une situation l'an dernier où euh j'étais au coin cuisine avec euh euh les élèves et où euh j'essayais de travailler le lexique en français et je demandais euh + à mes élèves ce que c'était + enfin ce que c'était + enfin je crois que je montrais une poire et puis euh il y a cet élève qui me dit euh ah/ + armut/ bon + donc il a fallu que je vérifie si armut ça voulait bien dire poire/ + et puis une fois que j'ai pu euh + comment dire + que d'autres élèves ont validé la chose en disant que c'était bien une poire + bien moi j'ai

appris que c'était armut et puis j'ai appris à l'élève que armut c'était aussi poire\

Int et t'avais vérifié auprès des autres élèves\

E4 ben oui

Int qui étaient là/

E4 oui qui étaient là/ c'est arrivé pas cette année mais c'est arrivé euh que j'aille + pêcher dans d'autres classes euh chez d'autres élèves euh chez des grands que je savais + euh je veux pas dire experts mais en tous cas + pour lesquels je savais qui maîtrisaient BIEN la langue turque par exemple + ça m'est arrivé d'aller les chercher pour demander euh quelques éclaircissements\

Int comment tu savais qu'ils maîtrisaient bien la langue + turque/

E4 hm + parce QUE j'aVAIS l'an derNIER+ euh ++ fais un petit travail euh uniquement avec les élèves turcs + euh + au début j'avais voulu commencer à travailler sur les imagiers de manière différente c'est-à-dire que je m'étais dit TIENS + je vais commencer à travailler l'imagier en français et en turc avec les élèves turcs + euh + en français et en arabe avec d'autres donc j'avais fait des choses un peu morcelées quoi/ + et je m'étais rendu compte que euh ++ euh + dans mes élèves qui sont euh + comment dire euh de langue maternelle TURQUE + il y en a qui maîtrisent TRES bien le turc + ET très bien le français + ça va bien ensemble + et d'autres qui maîtrisent euh + euh très peu le turc et très peu le français ça je m'en suis rendu compte très facilement parce que quand je leur montrais + un imagier que j'avais préparé à l'avance hein euh +++ et euh + sur lequel j'avais le mot en français et le mot en turc je voyais qu'ils étaient capables de me dire les deux + sans problème \

Int et ça tu av-

E4 donc ceux-ci je les avais identifiés comme euh étant des élèves euh + maîtrisant correctement le turc/

Int ouais/

E4 en tous cas le lexique

Int ça peut arriver qu'un élève maîtriseTRES bien le turc + et peu le français + ou TRES bien le français + et peu le turc/

E4 + ALORS je réfléchis cette année j'ai un élève qui maîtrise + visiblement TRES bien le turc + et qui COmmence à + prendre son essort en français donc je pourrais dire que l'an dernier + il connaissait TRES bien le turc et PAS DU TOUT le français\

Int : PAS DU TOUT/

E4 ouais PAS DU TOUT\ + en tous cas il ne + on en entendait pas on entendait pas un mot de français la maîtresse s'inquiétait beaucoup elle se demandait euh + euh + s'il comprenait ce qu'on lui disait elle se demandait même s'il était capable de parler en turc euh xxx elle savait rien quoi

Int elle savait rien/

E4 elle était un peu démunie et puis cette année + euh dans la classe il commence un peu à parler en français + il met les mots + un peu de + les mots en français un peu de travers hein j'ai envie de dire et puis euh + par hasard j'avais fait venir une une interprète en français en en turc euh une interprète du p r e parce que je souhaitais qu'elle me DISE si la petite nissa dont je parlais tout à l'heure euh + s'exprimait en turc\ et si elle s'exprimait bien si elle avait du vocabulaire\ donc est venue + avec l'accord de la maman + elle est venue pour s'entret- enfin pour parler avec nissa + et de fait nissa n'a pas parlé par contre + amed +lui + il lui a il lui a fait des phrases in- incroyables en turc donc visiblement il a un TRES haut niveau de TURC + et j'étais rassuré sur ce fait c'est-à-dire que euh + ce garçon-là il il maîtrise visiblement TRES bien le turc et il fait + il forme TRES bien ces phrases\ et DONC ça me rassure parce que je vois qu'il avance en français et je me dis que + quand il sera en grande section + ça ira/

Int t'as dit la dame du p r e

E4 p r e programme de réussite éducative

Int ça fait partie du + système éclair ça/

E4 non ça fait partie de la politique de la ville

Int d'accord

E4 donc c'est un truc euh issu de la politique de la ville qui est euh + qui dépend euh donc des municipalités qui est financé en grande partie aussi par euh euh par l'état + l'éducation nationale collabore avec le p r e mais c'est pas ce n'est pas un organe de l'éducation nationale\

Int et il y a des interprètes communautaires/

E4 ben là au p r e il y a une personne qui peut intervenir en turc ouais français turc

Int et euh + t'as parlé de ta collègue tout à l'heure qui se faisait beaucoup de souci

E4 oui

Int qui se demandait si elle était comprise ou pas + il a fallu qu'elle attende finalement qu'elle passe toute l'année scolaire avec cet enfant en se posant des questions elle avait pas des moyens de de

E4 euh

Int savoir avant/

E4 elle avait elle avait échangé avec euh + avec euh + la famille d'amed qui disait qu'il qu'il s'exprimait bien en turc voilà\ + mais + outre les questions de langage il y avait d'autres soucis chez lui euh qui + comment dire il y avait plein de choses en même temps + si tu veux euh au niveau du comportement il avait un comportement qu'on aurait presque pu euh euh + interpréter comme euh + euh une forme d'autisme même on est pas + qualifié pour euh + pour parler comme ça\ donc euh oui

elle est restée avec ça on peut dire ça euh en maternelle aujourd'hui en + il était en petite section + il y a plus grand chose en terme d'aide on ne fait PLUS intervenir le rased

Int ah bon/

E4 non en tous cas pas ici

Int c'est fini depuis combien de temps/

E4 ici en tous cas le rased il est euh il se déploie à partir de la grande section\

Int ok

E4 c'est des choix hein puisque il y a pas forcément euh beaucoup de postes de rased c'est de dire on on va euh + comment dire + on va: s'attaquer euh surtout euh au début du cycle deux + c'est des choix\ donc pas de rased\ ++ et puis euh + l'idée quand même qui n'est pas fausse non plus qu'il faut laisser le temps aux élèves de se développer en maternelle ils sont petits c'est pas comme quand on est devant un élève en euh + je sais pas moi de de cm1 qui n'arrive pas à à s'exprimer correctement hein il faut le temps que voilà première scolarisation euh + il y a pleins de facteurs qui sont en jeu et sur lesquels on peut pas forcément s'appuyer euh ou enfin on les maîtrise pas forcément\ donc elle s'est posée BEAUcoup de questions pendant un an elle a surtout essayé de comment dire euh de lui permettre de vivre euh avec les autres puisque c'était pas tout à fait euh c'était pas tout à fait le cas et puis euh + euh ++ et puis voilà hein/

Int mais alors euh qu'est-ce qu'on attend de la petite section des enfants qui réussissent cette première socialisation avant tout/

E4 oui

Int on a pas tellement de ou est-ce qu'il y a d'autres objectifs euh quand-même/

E4 il y a un objectif langagier qui est clair hein euh + mais euh +++ je pense que + dans ces écoles-là où il y a beaucoup d'enfants qui ne parlent pas la langue française + euh les gens ne savent pas tellement enfin je pense qu'il y aurait peut-être une manière différente de s'y prendre + d'avec les autres élèves les gens ne savent pas s'y prendre

Int les gens c'est les enseignants/

E4 les ensiegnants ne savent pas s'y prendre après i- cet élève il a suivi des séances de langage comme les autres hein d'accord/

Int hm hm

E4 mais est-ce qu'il fallait quelque chose d'adapté/ + peut-être/ ++

Int tu regrettes qu'il y ait pas + ça/

E4 ah moi je pense que ce serait à développer oui\

Int : alors comment tu verrais + la chose/

E4 (tousse) <3> bonne question < 3> euh ++ je pense que je verrais la chose euh + en permett-

comment dire + je te donnais l'exemple de cette interprète m'a dit ben il parle ce loulou-là il parle parfaitement turc + il suffirait d'avoir des gens qui soient capables de et qui se posent de temps en temps dans nos classes déjà ça et qui soient capables de nous dire oh ben euh tiens celui-ci effectivement il te pose bien du souci parce que tu as l'impression qu'il n'y a aucune information qui passe qu'il ne comprend rien cela dit euh il maîtrise TRES bien sa langue maternelle ou il en est là dans sa langue maternelle + déjà ça\ tu vois c'est peu de choses en fait hein/

Int c'est peu de choses mais si vous avez beaucoup de langues il vous faut beaucoup de personnes

E4 oui mais on a pas beaucoup de langues\ on a beaucoup de langue turque euh ++ de kurde aussi du coup + puisque voilà quoi euh+ et puis aussi euh <3> les les différents arabes mais euh ce ne sont pas les + comment dire les + langues maternelles qui soient les plus p - parlées semble-t-il c'est vraiment le turc le plus le plus prégnant ici + voilà

Int donc déjà un observateur ou une observatrice qui serait là pour vous

E4 si on arrivait à à faire ça avoir quelqu'un qui tourne là (accent alsacien) dans nos trois maternelles + ben ça pourrait être bien/

Int c'est quelque chose que tu peux proposer/

E4 oui c'est quelque chose que je peux proposer faut que ce soit euh + comment dire euh ++ que ce soit accueilli favorablement par euh + euh par l'institution par l'inspecteur + que ça fasse pas trop communautarisme puisque c'est toujours la la crainte qu'il y a derrière ce genre de d'intervention

Int CERtains positionnements

E4 oui oui oui/

Int c'est-à-dire/

E4 ben cer- en fonction des personnes en fonction des de de de euh ++ du ressenti de chacun de + la manière dont ils ont appris euh leur métier de leur histoire et autre + ET de cette question toujours politique qu'il y a derrière hein ça de toute façon elle est là elle sera là longtemps\ + donc euh + donc il faut avancer à pas de velours je pense et un exemple de d'avancer à pas de velours je trouve ça intéressant + cette année euh + bon je je comment dire ça fait quelque temps que je me questionne sur ces langues d'origine et euh euh + cette année + chez les tout-petits l'atsem me dit oui j'en ai marre il y en a un qui m'écoute pas je il on se comprend pas et puis elle est venue me demander des mots en turc\ c'était marrant parce que c'était des mots qu'elle connaissait pas mais je me suis dit TIENS il y a quelque chose qui est en train d'évoluer alors qu'avant euh c'était le turc que euh surtout qui était pas très euh politiquement correct là d'un seul coup on vient me voir en me disant tu saurais pas dire euh assieds-toi fais ceci fais cela + donc je trouve que c'est positif ça veut dire que les choses bougent un tout petit peu

Int elle avait pas reçu une formation particulière/

E4 ah non ah non/

Int non je pose la question parce que je sais que mais c'est à strasbourg à l'iufm ils ont euh un certains nombre d'atsem ont reçu une formation sur l'accueil euh

E4 ah oui/

Int ouais il y a un article de ça de christine hélot et d'andrea young

E4 tiens ça m'intéresserait que tu me le donnes

Int ah ben écoute euh je t'enverrai les références

E4 bon on parle des atsem mais les enseignants les premiers hein

Int ah ouais oui mais

E4 pour l'instant euh + à part le groupe qui est en train de se constituer (toussote) avec euh le casnav et puis l'université de franche-comté

Int dont tu es le seul représentant de l'école/

E4 oui oui oui euh + à part ce groupe-là euh +

Int il se passe rien\

E4 non mais + ça bricole + mais c'est normal que ça bricole hein personne ne s'est emparé du sujet euh euh + euh on a quand même fort à faire avec le le positionnement de l'éducation nationale le français euh ++ hein + au niveau idéologique

Int oui

E4 donc voilà c'est pour ça

Int tu trouves que ce positionnement il a + il reste figé il a pas bougé

E4 ben en tous cas dans nos têtes + après est-ce que ça j'ai l'impression que ça bouge puisque quand j'ai participé euh + au + au sem- à l'ife-là de de else

Int à lyon/

E4 oui euh

Int là où on était là/

E4 oui le l'inspecteur général disait qu'ils étaient en train de réfléchir sur ce sujet enfin de + quand il a quand il a clôturé le

Int ah j'ai pas assisté

E4 quand il disait qui qu'il était venu pour s'alimenter de tout ça et que euh + peu de temps après il avait une réunion d'inspecteurs généraux sur ces questions-là\ il disait que pour lui euh il y avait des avancées alors elles seront jamais assez euh comment dire + assez franches pour ceux qui sont convaincus qu'il faut que ça avance mais + pour lui il y en a\ au niveau institutionnel ça commence + doucement + le temps que ça vient jusqu'ici + (rire) il faudra encore quelques années

hein oui + voilà\

Int et ça veut dire euh quand tu disais que l'atsem est venue te chercher tu es connu + dans l'école comme le référent de

E4 ben de fait

Int de quelques compétences en turc/

E4 oui de fait ou en langue en général

Int en langues + d'autres langues/

E4 oui les les langues maternelles des élèves + oui voilà\

Int + et puis + je fais quand même référence à l'autre entretien hein qu'on avait eu c'était toi qui m'avait dit que tu avais+ fait appel au casnav et à ariane pour un peu sensibiliser tes collègues sur ces questions

E4 oui je leur avais proposé de venir/ parce que je je euh je voyais que ce que je faisais déjà + provoquait quelques crispations le fait d'avoir un un imagier euh (sourire) en français et en turc je sentais qu'il y avait des crispations autour de ça

Int c'était quelque chose de + ressenti mais pas dit clairement c'est ça/

E4 NON PAS DIT CLAIREMENT NON parce que c'est toujours gênant quand on est entre collègues on a pas forcément envie de + s'opposer franchement euh + à l'autre mais je sentais que ça dérangeait euh + du coup j'avais proposé euh je leur avais proposé de venir + dans l'idée que déjà EUX ils avaient des arguments universitaires que moi j'avais pas du tout\ euh + et que ce serait bien qu'il y ait des échanges qui puissent se nouer + autour de ces questions-là

Int et il y en avait donc eus des échanges/

E4 oui il y avait eu des échanges euh +++ il y a pas eu de + de + de con- conséquence directe ouais j'ai pas vu de d'évolution franche par rapport à + tout ça c'est-à-dire que il y a eu des échanges mais j'ai l'impression que + la plupart sont restés sur leur position\ euh ++ mais on verra parce que ce sont des choses qui qui mettent du temps toujours\ donc peut-être que ça va évoluer

Int hm hm

E4 (sourire) ça évolue déjà peut-être doucement

Int : peut-être/ c'est lent/

E4 oui c'est ça (toussote)

Int en tous cas t'en perçois pas les effets ou en c'est pas des discussions + ouvertes + que vous avez en réunion

E4 non non non c'est pas des discussions ouvertes + euh ++ mais je pense que là maintenant c'est un fait acquis euh + qu'il soit possible et que ce soit que que l'intérêt soit reconnu de de parler des langues d'origine des élèves de de parler dans différentes langues dans l'école + ça je pense que

c'est peut-être le gain si du de la venue d'albert et d'ariane tu vois c'est peu de choses hein mais peut-être

Int parler différentes langues dans l'école donc + les familles/ ne serait-ce que les familles qui parlent leur langue dans l'école/ c'est ça aussi que tu veux dire/

E4 + euh + oui

Int ou que les enseignants s'approprient le fait que

E4 oui le fait que l'on puisse le fait que des élèves puissent parler euh leur langue d'origine euh leur langue maternelle euh l'école ou en tous cas que ça se fasse dans cette classe-là (sourire) c'est euh c'est plus accepté maintenant je pense oui\

Int ah donc euh ça ce fait dans cette classe-là mais ça se fait pas forcément dans les autres\

E4 ben non mais ça viendra peut-être/

Int et tu penses que + c'est même interdit + dans les autres classes/

E4 je pense que c'est plus franchement interdit/ + je pense que c'est TA- cite/

Int c'est-à-dire que c'est pas dit mais l'interdit est pos-

E4 ouais je pense moi je le sens comme ça mais euh c'est peut-être aussi euh euh tacite et l'interdit est peut-être aussi posé même dans la tête des élèves euh c'est pas forcément les enseignants qui l'auront mis

Int alors c'est qui/

E4 PEUT-ETRE LA SOCIETE EN GENERAL ET PEUT-ETRE LES PARENTS/ on en sait rien/ mais + je me souviens + je t'ai déjà donné cet exemple de de du du du + du coup du toboggan euh

Int ah non tu m'avais pas donné l'exemple du toboggan

E4 ouais mais je faisais parce que je l'associe au toboggan parce que les eux les é- les élèves attendaient pour aller au toboggan et il y en a un qui vient vers moi en disant maître il a dit euh il a dit quelque chose en arabe\ + je pense qu'il attendait que je dise oh ben c'est pas bien il faut pas\ et j'avais dit ah bon/ qu'est -ce qu'il a dit en arabe/ voilà\ et puis on a essayé d'échanger sur cette question-là

Int ah ouais

E4 et euh donc + quand même + c'est quand même LA + donc mes collègues ne disent pas franchement non on parle pas on parle pas telle langue\ ils vont peut-être dire on parle français (rire) hein tu vois une petite différence mais de fait euh

Int et par rapport aux aux parents là parce que j'ai pas entendu vraiment parler autre chose que le français là dans ces parents qui arrivaient chercher les enfants

E4 oui + mais de temps en temps on en a qui parlent arabe et d'autres en turc

Int ah oui/

E4 : ça dépend oui + de temps en temps + moi ça ne me dérange pas ++ je sais que ça dérange BEAUCOUP

Int oui/ comment tu le sais/

E4 on me l'a déjà dit\ xxx *là je trouve que ça parle trop euh <3> turc ou arab*e ++ en me demandant d'intervenir en tant que directeur

Int ah ben ça doit être une position très facile (rire)

E4 c'est sympa hein/ (sourire)

Int alors comment tu fais/ (rire)

E4 ben non écoutez euh + moi ça ne me dérange pas je ne trouve pas ça mal de parler à son enfant euh ET JE POSE toujours la question comment feriez-vous si vous partiez en chine + est-ce que vous parleriez en chinois euh à votre enfant euh euh au moment d'arriver à l'école/

Int et là/ quelle est la réaction/

E4 et ben généralement on va pas au bout de la conversation quand on +

Int ah oui\

E4 comme si euh c'était pas la même euh même SITUATION comme si on était euh voilà\ + c'est rigolo hein/

Int oui

E4 mais ça AVANCE quand même je pense mais lentement\

Int et comment tu expliques que TOI + et bien tu as cette euh + ouverture cet accueil/

E4 c'est naturel (rire)

Int oui (rire) mais tu es pas <u>le seul</u>

E4 <u>non je plaisante</u>

Int <u>de ta génération</u> non plus dans cette école ou si peut-être je sais pas tu as des collègues un peu plus âgés/

E4 non j'ai des collègues de de mon âge oui \

Int alors pourquoi toi/

E4 euh parce parce QUE euh + non mais je pense que + DEJA j'aime bien euh les langues en génér*AL* et les autres cul*TU*res je pense qu'il y a peut-être ça quand même quand j'ai dit que c'était naturel je pense qu'il y a quand même un fond peut-être que euh + on est plus ouvert à ce genre de choses\ et puis euh je suis pas un un maniaque de la maternelle + j'ai pas commencé dans le métier en me disant que que euh j'allais travailler en maternelle euh je dis ça (rire) en disant que j'ai pas d'apriori

Int mais alors si toi tu en as pas ça veut dire qu'il y en a qui en ont

E4 il y en a ouais (sourire) je pense qu'il y en a sur les manières de faire ou autre je suis arri- quand j'ai eu mon poste je me suis dit ouh là là il va falloir travailler en maternelle + bon + j'ai acheté un livre euh ++ euh + un livre de chez hatier sur la maternelle les gestes professionnels en maternelle et dans ce bouquin ils parlaient notamment de la question de la langue maternelle\ ils parlaient d'une étude qui avait été faite en nouvelle calédonie euh + sur les + kanaks et les caldoches je sais plus qui est qui dans l'affaire mais bref ils se sont rendus compte que les enfants qui parlaient leur langue euh euh maternelle + qui n'était pas le français + à l'école maternelle + et qui et qui + entraient dans l'éducation finalement avec cette langue maternelle réussissaient mieux que les autres enfin que ceux qui + n'étaient pas scolarisés dans leur langue maternelle\ + voilà donc j'ai commencé en lisant ça c'était euh c'était l'été l'été je préparais gentiment ma rentrée je me suis dit mince alors ++ c'est intéressant/ parce que moi j'étais plus dans l'idée euh c'est le bain de langue française qui va permettre d'évoluer

Int pourquoi t'étais dans cette idée/

E4 parce que je pense que c'est comme ça c'est des représentations qu'on a eu nous c'est des représentations que j'avais

Int mais parce que c'est quelque chose que tu as entendu dans ta formation/

E4 et bien JE NE SAIS PAS je serais incapable de dire\ c'est euh ouais\

Int c'est dans l'air comme ça/

E4 ouais c'est dans l'air pourquoi c'est dans l'air/ faudrait aller voir voilà DONC EUH je me suis dit bon mais + s'ils le disent c'est que c'est vrai hein je veux dire faut accepter de changer d'avis et de représentations/ DONC j'ai déjà j'ai opéré un premier virage avant de me retrouver au milieu de ces élèves-là\ bon j'en avais opéré avant aussi euh quand j'avais des cp euh + dans cette même zep et que euh + et QUE JE DEMANDAIS A MON INSPECTRICE de nous faire des formations en langue étrangère\ + oui\ c'est vrai + elle m'avait dit ben faites-en hein

Int ah oui/

E4 (rire)

Int et puis c'est quoi des formations en français langue étrangère alors/ c'est des cours qu'on prend où à l'université c'est comment/

E4 ah ben je sais pas elle m'avait deman- tu sais on nous demande des fois nos + nos avis nos demandes nos besoins en terme d'animation pédagogique ++ je lui avais dit c'est il y a une chose qui serait bien c'est qu'on ait des formations en français langue étrangère/ pour qu'on sache y faire avec nos élèves/ pourtant c'était des cp ils étaient déjà passés par le par le comment dire + ben par la maternelle ils avaient déjà acquis euh un nombre de enfin + du BAgage en français + et puis euh

elle avait évacué la question/

Int elle a jamais eu lieu cette formation\

E4 ben non (rire) jamais elle avait l'air de dire faites-en d'un air de dire débrouillez-vous/ ça me c'est marrant ça voilà\

Int (rire)

E4 hein c'est vrai/

Int c'est très sympathique de dire les choses comme ça

E4 et oui/ + voilà\

Int et alors DONC + pour que je comprenne tu as d'abord enseigné au cp et puis après en maternelle/

E4 cp puis après euh collège et puis après maternelle

Int mais euh il y a une chose que je comprends pas bien quand vous êtes formés à l'iufm avant je pense c'était l'iufm vous avez donc une formation GEnéraliste/

E4 on a une formation généraliste sur toute l'école euh primaire voilà\

Int mais tu as été + au collège

E4 j'aurais dû me taire hein c'est trop compliqué/ mais c'est parce que dans + quand les réseaux mission réussite sont nés

Int hm hm

E4 il y a de cela + quelques années + huit ans à peu près + euh il y a eu des postes qui ont été inventés des postes de professeurs référents euh + + c'est des profs en plus/ quand tu entends parler de plus de maîtres que de classes hein on va dire que c'est ça hein\ des profs en plus et il y avait AU collège un poste de professeur des écoles AU collège donc euh ça m'intéressait j'y suis allé/

Int et tu enseignais quoi/

E4 j'intervenais dans des classes auprès des auprès des profs comme un professeur surnuméraire quoi avec mon regard d'instit donc pas forcément le même que celui des des profs de collège c'était intéressant

Int et tu intervenais ça veut dire euh tu fais de l'observation de classe et puis après euh

E4 non je faisais alors je vais te brosser le tableau idéal nous préparions très longtemps à l'avance les séances dans lesquelles nous intervenions à deux\

Int oui

E4 c'est embêtant c'est enregistré\ + euh donc ça c'était le (rire) d'accord ça c'est euh la co intervention euh rêvée par nos + par l'institution et puis l'intervention réelle c'était souvent euh euh on prépare le travail chacun de son côté et puis on se retrouve hein devant les élèves euh + à intervenir à deux ou alors je je + comment dire avec le prof faisait son cours moi je j'allais au plus

près des élèves pour voir s'ils suivaient ce qui ne fonctionnait pas + les problèmes qu'ils avaient pour les aider voilà\ il y avait ça\ plus des temps hors euh comment dire hors discipline que je prenais avec certains élèves un peu comme fait le rased euh au primaire je prenais certains élèves et je retravaillais des notions\ voilà\ + donc tout ça avant le la maternelle\

Int tu as l'air donc de dire que il y a un esprit euh + particulier + maternelle c'est ça avec euh ++ une façon de faire

E4 non +

Int non/

E4 mais je me dis que peut-être que euh ++ si on pas pris si on a pas pris le temps ou si on a pas eu d'occasion de réfléchir sur cette question de la du positionnement de la langue maternelle + avant de se lancer euh avec nos élèves et ben il est peut-être trop tard ou c'est plus difficile de se la reposer\

Int hm

E4 voilà et donc euh comme j'arrivais sans a priori j'ai ouvert le premier bouquin qui passait je suis tombé dessus c'est peut-être un hasard après c'est vrai il y avait qu'il y avait des résonances avec ma propre histoire et puis ma sensibilité et voilà\ MAIS c'était peut-être pas gagné d'avance

Int mais ça veut dire que c'était des constats déjà nourris par euh tes ton travail au collège et au primaire/

E4 peut-être plus au primaire qu'au collège/ ça ressort moins au collège je trouve\

Int : ah oui/

E4 ouais je trouve oui

Int ok + et + ces enfants là dont dont tu + parles qui disent ben il y en a certains ils parlent pas le français à la maison mais pour autant ils sont c'est pas des nou- des enfants nouvellement arrivés/

E4 ouais oui ce sont de VRAIS allophones mais qui ne sont pas euh primo-arrivants\

Int c'est quoi des vrais allophones/

E4 non je fais exprès quand je dis de vrais allophones c'est pour appuyer sur le mot allophones qu'est-ce que c'est que ces questions (rire)/

Int oui je sais non ce que je voulais savoir c'était ta définition des allophones en fait\

E4 ah MINce alors/

Int ouais

E4 ah ça tue ça/

Int ben ouais

E4 ben c'est quelqu'un qui parle une euh comment dire une qui + MINCE

Int c'est pas un piège hein c'est que

E4 non non je sais c'est euh + justement je me dis mince si c'est un piège faut que je ruse

Int quelle est la bonne réponse/ (rire)

E4 quelle est la bonne réponse et en plus on a eu une enquête du ministère là à renvoyer pour euh à envoyer LUNDI sur les allophones

Int ah bon/ AH mais alors ça veut dire que il s'intéresse le ministère/

E4 ah ben ça commence/ c'est intéressant/

Int une enquête/ un questionnaire/

E4 je te montrerai c'est pourri mais voilà enfin + c'est pourri dans le sens que c'est même pas défini ce que c'est même pas défini

Int (rire) je te rappelle que c'est anonyme hein/

E4 oui je sais mais c'est pour ça que je m'en fiche euh

Int (rire)

E4 non donc les allophones ben un allophone on va dire c'est un enfant qui ne parle pas la langue française\ voilà et qui parle une autre langue voilà on va le dire comme ça\

Int ok

E4 voilà\

Int DONC ces + enfants-là qui parlent pas français c'est des vrais allophones mais + ils vivent en france

E4 voilà c'est des faux primo-arrivants\ (rire)

Int c'est des faux primo-arrivants

E4 donc ils rentrent pas forcément dans les cases euh je pense euh ++ habituelles ++ dans les cases euh prédéfinies par nos institutions où l'allophone c'est le primo-arrivant

Int hm hm

E4 donc dans ma dans mon comment dire euh dans mon enquête + j'ai mis + les allophones primo-arrivants et ceux que j'estimais allophones pas primo-arrivants + j'ai mis tout le monde voilà\

Int oui mais tu les as distingués quand même

E4 je pouvais PAS mais euh de fait comme ils demandent s'il y a eu une une scolarisation euh euh précédente euh + la manière de répondre va peut-être les amener à se poser des questions voilà/ et puis j'ai aussi euh ajouté + un un petit mot euh + pour la conseillère péda qui qui recevait mon enquête en disant que voilà j'avais fait ce choix-là\ + puis on verra

Int parce que ça passe + par la conseillère péda qui après transmet + à l'ien après qui transmet euh à l'inspecteur général après qui transmet au ministère ça passe comme ça/

E4 euh non euh l'inspecteur général il est un petit peu à part alors là c'est la conseillère péda parce que c'est elle qui gérait le dossier mais ça peut être directement l'inspecteur euh + et ensuite euh le dasen + il y a aussi un inspecteur d'académie d'accord + il doit y avoir un petit arrêt au rectorat\ et puis voilà\ + et voilà + après le ministère mais bon

Int mais finalement ces allophones puisque + ils concernent un petit peu plus enfin non je confonds avec les upe2a mais on on + est-ce que l'école l'institution parle des allophones à l'école maternelle/

E4 comment/ est-ce que le/

Int est-ce que l'institution enfin + l'école en général l'éducation nationale parle des allophones à l'école maternelle/

E4 < 3>

Int ou est-ce que c'est un terme qui est réservé seulement au primaire/

E4 non mais tu sais quoi euh + même au primaire les gens ne savent pas ce que c'est que les allophones/

Int ah bon/ ah ben comme ça va plus vite

E4 oui ça va plus vite euh je dis j'exagère un peu mais il faut avoir un élève allophone pour apprendre le mot/

Int ou ou ou pas

E4 d'accord/

Int mais tout le monde a au moins un élève allophone maintenant/ ou plusieurs non/

E4 ben je sais pas c'est pas bien clair xx tout ça et euh non ce qui est amusant c'est que euh quand je remplissais ce cette enquête j'ai appelé euh j'ai appelé une collègue directrice et euh j'ai une de mes collègues qui m'a entendu parler et elle m'a entendu parler et puis elle m'entend parler d'allophones mais qu'est-ce que c'est que ce truc/ donc c'était marrant parce que + donc

Int DONC

E4 donc ce mot est barbare\ est inconnu de de pas tout le monde mais quand même

Int donc on les APPELLE PAS LES AUTRES/ enfin (rire) pas les non les enfin les allophones + qui soient des vrais ou pas des vrais/

E4 non/ ben non/

Int on les distingue pas/

E4 non non t'as raison oui oui on les distingue pas/

Int on dit lui

E4 ils vont à l'école maternelle ils apprendront bien et puis c'est fini par contre il faut faire des

belles séances de langage ++ ce qui est dommage c'est que on + personne ne se saisit de cette question-là on fait de BONNES séances de langage oui mais est-ce qu'on fait des séances de langage différentes quand on a des élèves allophones et euh ou est-ce qu'on fait les mêmes/ Et CA euh + ça va avancer puisqu'on travaille sur ces questions-là\

Int c'est sûr

E4 mais euh + mais voilà\ là on est loin du compte\ ++

Int hm hm ++ une BOnne séance de langage +++ le langage étant par définition le français/

E4 ben bien sûr/

Int on dit du langage/

E4 ben oui/

Int ben + je me permets de poser la question-là

E4 ben oui je dis ben oui parce que euh si tu veux en même temps je te parlais du positionnement idéologique et tout euh c'est forcé- c'est forcément le français\ attends tu imagines/

Int oui +++ c'est marrant c'est puissant/

E4 c'est puissant hein/

Int puisque le langage c'est le français\

E4 ben oui/

Int et tu as pris connaissance de ce + comment comment l'appeler de ce programme 2015 qui était en consultation euh + jusqu'en octobre/

E4 euh tu veux dire le programme des maternelles/

Int oui c'est ça xx

E4 on a travaillé dessus il y a une nouvelle version que je n'ai pas encore lue\ + la question que tu allais me poser c'est est-ce que c'est les

Int oui

E4 est-ce que c'est dedans/ je sais plus ça m'a pas marqué c'est dedans/

Int ben oui d'après ce que j'ai vu il y a quelques petites lignes peut-être un petit peu plus\

E4 oui/c'est ça

Int oui mais ça commence par quelques petites phrases

E c'est ça j'allais dire il y a la même chose euh dans le programme éclair il y a un tout petit truc sur le *Lire écrire parler* où on parle de de français langue de scolarisation je me dis qu'il y a peut-être des articulations qui vont naître enfin après à nous de les saisir\

Int ben ouais

E4 et voilà\

Int à nous de les saisir ça veut dire quoi/

E4 ben aux équipes de se de d'attraper la chose/ après euh il faut que les équipes soient soient (rire) sensibilisées elles ne le sont pas toutes donc c'est peut-être aussi aux aux équipes de circonscriptions aux ien ou aux + conseillers péda moi je saisis le je saisis les occasions qui se présentent hein en ce moment puisqu'on va on va commencer à écrire le programme du repplus qui va

Int euh du rep tu peux m'expliquer/

E4 réseau d'éducation prioritaire le super réseau d'éducation prioritaire on entre dedans l'année prochaine\ on est obligé de l'écrire maintenant on a commencé à l'écrire on fait le bilan de + l'éclair xx plus et on écrit le projet repplus

Int d'accord\ quand tu dit on c'est qui/

E4 on ce sont les équipes qui seront dans le repplus les enseignants euh +

Int ça veut dire que toi dans cette école ou toute cette école/

E4 non c'est toute cette école

Int d'accord

E4 c'est toutes les écoles c'est le collège + voilà

Int mais vous l'écrivez + pour VOTRE circonscription/

E4 ah oui mais en fonction du du cadre qui nous est donné/ le cadre c'est le + notamment le référentiel de l'éducation prioritaire + la cible de xxx et la première c'est *lire écrire parler* et dedans il y a un petit j'ai vu qu'il y avait un petit truc sur le + fls

Int donc ça veut dire quand même que il y a un cadre institutionnel des textes + qui vous + posent le cadre et puis à l'intérieur de ce cadre VOUS vous devez ECRIre pour votre circonscription et vous avez QUAND MEME une possibilité de mettre euh

E4 oui

Int des choses + propres à VOTRE circonscription

E4 oui:

Int et à votre réalité scolaire

E4 tant qu'on ne se met pas en porte-à-faux avec euh comment dire euh +++ l- avec les programmes tu vois tu me parlais des programmes de la maternelle\

Int hm hm

E4 : on peut pas faire sans non plus/ c'est-à-dire que tu as le cadre du repl- plus tu as les programmes de maternelle du primaire euh + et puis du collège voilà\ tu fais avec tout ça quand-même mais SI il y a des + des + il y a + on + il y a quelques marges d'action

Int donc ce qu'il faut c'est arriver à mobiliser les collègues

E il y a des il y a des il y a quelques marges d'action hein +++

Int donc ce qu'il faut c'est arriver à mobiliser les collègues + d'une circonscription c'est ça/

E4 +++

Int en fait c'est ça non/

E4 même pas d'une circonscription hein chez nous par exemple

Int d'une euh

E4 d'une euh + du réseau/ voilà \ mais ça bougeotte/ allez (rire)

Int u te sens un peu seul quand même dans + ton réseau/

E4 non il y a irène aussi euh de l'école d'à côté qui travaille dessus sur ces questions-là\ je sais aussi que l'école sartre est assez euh + euh + sensibilisée à ces questions-là/

Int hmhm

E4 simplement après tout le monde euh voilà/ euh les gens font aussi en fonction euh de leurs priorités de leurs problèmes du moment voilà\ +++ mais DONC

In c'est quoi les problèmes plus importants que cela/

E4 mais non je ne sais PAS (agacement) je ne sais pas je te dis ça parce que euh + tiens je sais pas euh allez on va dire que il y a une classe qui a décidé de + travailler sur le livre élu et ben ça va être le problème du moment ça va être le livre élu + tu vois euh c'est pour dire que des fois euh + si tu veux des fois les les préoccupations des gens sont pas forcément les mêmes les priorités non plus tu me dis que ça c'est une priorité mais c'est parce que tu en es convaincue + et euh ceux qui pensent que + euh +++ il faut euh avoir un traitement égalitaire euh des enfants vont peut-être pas se se gratter la tête pour se dire comment est-ce que je fais pour euh pour euh travailler avec ces élèves allophones\ par exemple

Int ah oui oui donc la question clef c'est AVOIR un traitement égalitaire/

E4 je me dis que ça peut en être un oui ça oui

Int et un traitement égalitaire c'est quoi c'est traiter tout le monde de la même façon/

E4 hm

Int mais on peut pas traiter tout le monde de la même façon/ moi je pose des questions de néophyte je suis pas du monde enseignant + mais chaque enfant est un individu différent/

E4 oui c'est beau ce que tu dis (ton amusé-moqueur)

Int (rire) je suis désolée de remuer des couteaux

E4 c'est beau c'est trop beau (rire) +++

Int moi c'est un mystère hein pour moi

E4 oui oui mais tu as raison

Int et ça l'était déjà quand j'étais parent d'élèves et que j'amenais mes enfants à l'école je me disais mais on essaie de les mettre tous dans le même moule ça me va pas du tout cette affaire/ donc j'ai j'ai toujours pas compris moi cette histoire de + truc égalitaire

E4 cela dit euh non je dis égal- non je pense quil y a quelque chose comme ça

Int ben c'est la devise de la france hein

E4 oui voilà c'est ça et euh là je mets égalité un petit peu en opposition avec le communautarisme parce que c'est pour f- voilà\ tu vois/ et puis euh et puis il y a peut-être aussi cette vieille rengaine hein dont je te parlais qui est de dire euh ben on vient à l'école pour apprendre le français on va parler ensemble tout le temps et puis euh c'est comme ça que ça va se faire/

Int ça part d'un bon principe/

E4 oui mais tout le temps toujours/

Int ah/ toujours/

E4 oui oui oh moi j'en suis sûr ++ ouais ouais ouais ++ les enfants les enseignants (rire) qui traitent les enfants de manière EGAlitaire je veux dire c'est un bon principe de ils veulent pas leur faire du mal/ tu vois/

Int oui mais quand un enfant a une difficulté tu es bien obligé de te pencher un peu plus sur sa difficulté/

E4 il y a une différenciation pédagogique et mais bizarrement elle est pas arrivée jusqu'à la langue la différenciation dont on nous parle + souvent

Int hm hm

E4 si elle est arrivée jusqu'à la langue mais pas jusqu'aux questions de langue maternelle de rapport entre langue maternelle et euh français/

Int alors elle est arrivée jusqu'à la langue jusqu'à où/

E4 ben jusqu'à la maîtrise du français c'est tout mais sans se demander pourquoi machin et + il va pas savoir utiliser les articles ou je ne sais quoi + voilà (tousse)

Int tu es un petit peu cynique ou tu es un petit peu optimiste quand même/

E4 je te donne l'impression d'être cynique hein\

int ben + ben

E4 c'est vrai/

Int c'est une vraie question je sais pas

E4 oh non je suis un petit peu optimiste ça va avancer tranquillement + il faut juste pas être pressé + je pense <3>

Int hm +++ tu discutes de ça des fois avec des parents/

E4 OUI

Int oui/

E4 ben oui tu sais tu as vu qu'il y a des affichages là ben les parents qui viennent ils sont contents je disais d'ailleurs euh ben la maman d'amed là que tu as vu xx kurde

Int oui/

E4 et donc elle va venir vendredi pour nous nous + faire une chanson en kurde\ j'arrive pas à avoir le titre je voulais l'avoir à l'avance pour pour préparer des choses mais + elle était contente\ je lui ai montré le l'imagier que je t'ai acheté sur le kurmandji elle était + contente alors je lui ai dit bon vous viendrez on affichera école et puis bonjour en kurmandji j'espère qu'on va pas réveiller des des conflits larvés euh avec la communauté turque/ je lui ai dit franco hein je me suis dis euh elle m'a dit oh non ça devrait aller on verra\

Int tu penses que

E4 j'ai une petite trouille par rapport à ça/ (rire)

Int c'est vrai/

E4 ouais + autant avec les autres ça va

Int avec les autres/

E4 avec les autres langues que j'ai mise parce que le kurde euh il y a quand même une + position + pas très claire par rapport à la turquie et autre donc euh

Int le turc et le kurde hein

E4 oui bon le turc il est officiel et il y a pas de discussion le kurde euh + donc + on verra\

Int et c'est quoi la petite trouille/

E4 hm la petite trouille c'est + une petite levée de boucliers de la part d'une partie de la communauté kurde euh turque xxxxx bon

Int et comment tu pourrais alors les calmer + à ce moment-là/

E4 ben je prendrai le temps pour leur expliquer que (sourire) voilà euh c'est dans le cadre d'un travail avec les élèves + sur les langues d'origine et que ça + ça ne remet pas en question euh les autres communautés ou les autres langues et voilà\

Int mais alors pourquoi tu fais pas ce travail-là avec les autres communautés les autres langues/ ++ tu demandes qu'il y ait la même intervention

E4 mais c'est fait/

Int ah c'est fait ça a ETE fait/

E4 ah oui ah oui/ et puis j'ai pris soin de commencer par les turcs aussi hein

Int ah d'accord/

E4 oui oui comme ça il y aura pas de

Int donc ils ont tous défilé parce que j'ai vu un petit papier là

E4 ils ont presque tous défilé oui

Int j'ai vu un petit papier et puis je savais pas ce que c'était

E4 j'espère que ce sera transcrit elle pi- elle euh elle fouille dans mes affaires

Int oui ben oui (rire) non j'ai pas fouillé il était posé là (se lève) c'était un petit papier quadrillé et puis ça ressemblait à une chanson

E4 ah (tape des mains) c'est ma chanson en en catalan/

Int ah ben tu vois

E4 voilà/ je la trouvais plus/

Int et ben t'as mis ça dessus après parce que je me serais pas permis de soulever un cahier

E4 voilà on a le catalan aussi qui est venu mais il faut que je le différencie du de l'espagnol parce que euh la maman elle nous a fait un petit mélange elle devait venir pour de l'espagnol elle nous a fait de l'espagnol et puis du catalan parce qu'on a

Int et puis alors comment tu expliques ça tu leur dis ah bonjour alors aujourd'hui les élèves les enfants il y a la maman de euh

E4 oui

Int alicia qui va venir nous chanter une chanson

E4 pas d'alicia

Int ouais bon

E4 on a commencé avec la maman de depika on a commencé avec le tamoul

Int ah oui

E4 et euh et puis après ben ça c'est fait tout seul je l'ai fait une fois et puis puis il y ben amed là qui parle peu en français ben qui par contre parle très bien en turc des fois il me dit maman depika maman venir venir venir maman depika venir/ (imite la voix d'Amed) je luis dis ben écoute la maman de depika c'est elle est déjà venu ben maintenant on va voir d'autres mamans/ ben voilà\ donc euh voilà il y en qui attendent euh avec plaisir ce petit temps euh euh tout SIMple HEIN je veux dire alors LA c'est pas euh comment dire euh + c'est pas un truc euh + fanstastique mais c'est un temps où les parents viennent et euh + euh parlent dans leur langue on compte euh on compte les élèves euh + généralement ils ont envie de reprendre aussi dans les autres langues donc on fait tout en on fait tout à la fois

Int ah oui/

E4 oui oui

Int qui ils ont envie/ les élèves/ ils demandent/

E4 oui oui on fait euh attends la dernière fois c'était quoi/ on a fait oui on a fait l'espagnol ben la

dernière fois et bien + donc on a compté en espagnol + et puis il y en a d'autres qui voulaient compter en arabe qui voulaient compter en turc allez hop on a refait un petit tour

Int donc ça vient spontanément

E4 oui oui après on a fait en anglais euh voilà\

Int pourquoi en anglais/

E4 parce qu'il y en a qui voulaient compter en anglais

Int ah ils ont demandé/

E4 et puis euh et puis j'ai le souci de mettre au même niveau c'est pour ça que c'est bien de rajouter quelques langues euh qu'on considère dans nos têtes euh plus + comment dire + c'est quoi le nom on dit déjà elle ne répond elle ne dit plus rien + il y a les langues additives et les langues soustractives n'est-ce pas voilà des langues additives

Int donc ça c'est toi qui euh + le la dernière fois tu m'avais parlé de l'allemand des fois tu glisses quelques mots d'allemand

E4 oui voilà comme ça euh on met tout le monde au même niveau donc c'est très bien comme ça donc ils aiment bien\

Int et toi tu traduis dans ces cas-là parce que le parent il vient et il se met automatiquement à parler en dans sa langue ou euh + comment ça se passe/

E4 ça dépend du parent\

Int : donc des fois tu fais l'interprète pour la classe/

E4 euh euh ça dépend si c'est une langue que je connais ou pas

Int et ben si tu connais pas alors comment tu fais/

E4 le parent il fait aussi la traduction en français hein

Int ah donc le parent il sait aussi parler en français/

E4 oui il parlotte ++ ça dépend des ça dépend des parents\

Int et alors euh tu as des réactions des collègues autour/

E4 + là c'est maintenant euh + c'est acquis (sourire) le seul truc c'est que peut-être que euh l'enjeu c'est que euh je reste pas un indigène dans ma réserve voilà c'est tout

Int ben ouais

E4 mais ça se fait ailleurs alors c'est pas c'est pas un souci

Int hm hm mais c'est acquis parce que de toutes façons

E4 ils savent que + de toutes façons je le ferai donc euh voilà et puis euh ++ oui du coup euh ça paraît ça va finir par faire parti du paysage par être naturel mais

Int donc en fait personne a lâché toi tu as continué tes pratiques eux ils continuent de penser ce

qu'ils pensent

E4 ouais je pense ouais oui oui

Int chacun fonctionne comme il veut et puis comme tu dis à force de faire comme tu fais euh tu fais partie du paysage

E4 OUI MAIS tu vois cette année une atsem vient me vient en me disant TIENS j'ai un souci et c'est ça qui est intéressant c'est-à-dire que effectivement ça fait partie du paysage mais peut-être que à certains moments il y a des ouvertures

Int oui tu tu le vis comme ça ta façon de

E4 oui alors j'étais content j'ai SURTOUT pas triomphé et puis euh je me suis dépêché de trouver euh la solution à son problème\ + donc je suis allé comme j'avais pas la réponse j'ai demandé à une maman là voilà\ et puis je me dit qu'il faudrait et ça si je fais ça ça va bien faire évoluer les choses faire un petit euh euh + petit référentiel de allez tous les petits mots qui peuvent nous être utiles nous enseignants + dans les langues maternelles déjà en turc puisque c'est le gros gros + point compliqué\ petits mots

Int un petit référentiel c'est-à-dire un tout petit lexique euh/

E4 ouais ouais un petit lexique euh sympa euh

Int oui non merci euh

E4 oui nous merci bonjour asseyez-vous euh venez par ici euh la MAItresse le MAItre toute simple quelque chose de simple je me dis ça ça

Int parce que si c'est après ton idée c'est qu'il soit là à disposition qui veut l'utiliser l'utilise qui veut pas l'utiliser l'utilise pas mais l'outil est là c'est ça/

E4 oui et puis comme ça + les gens naturellement vont + vont l'utiliser tu vois si on est venu me demander euh + des info c'est que il y a un besoin euh qui n'est pas forcément exprimé enfin pas toujours exprimé QU'ON ose pas forcément exprimer + si le truc il est là on xxx on va finir par l'utiliser hein c'est peu de chose

Int +++ c'est quelque chose que + en fait + comme tu me parles là j'ai un peu l'impression + ton engagement c'est un peu guta pietra euh euh

E4 oh ben oui c'est ça oui

Int cavem je ne sais même pas comment on dit

E4 oui oui je vois c'est la goutte qui fend peu à peu la pierre euh

Int et puis ça c'est c'est un peu ton engagement dans ce + ce petit militantisme à ton niveau/

E4 oui c'est ça et de toute façon je pense que dans l'éducation nationale + il y a que comme ça que les choses avancent

Int par l'engagement et la persévérance d'UNE personne en tous cas

E4 lente

Int et puis qui essaime progressiv-

E4 c'est euh il y a une telle inertie ici qu'il faut pas il faut pas espérer euh des tu as des discours ministériels où ils te changent le monde et puis tu as la réalité hein où les gens ont été tellement habitués aussi + à des euh à des revirements + incessants qui finissent par dire attends moi je suis ma route et puis on verra bien\ tu vois c'est ça aussi il faut interpréter enfin c'est intéressant euh moi j'ai mis du temps euh à comprendre + ça\

Int ah oui c'est qu'au bout d'un moment tout ce qui vient d'en haut euh

E4 ben oui/ et je je le dis d'autant plus que + je commence à avoir un petit peu de bouteille je dois pondre des trucs tout le temps

Int ouais

E4 il y a un moment tu te dis attends c'est bon je fais mon truc j'adapte euh j'aDAPte oui un petit peu mais je fais mon truc

Int ah oui

E4 et ça le le la conséquence des multiples revirements + tu sais à chaque fois qu'il y a un nouveau ministre on pond une nouvelle euh une nouvelle chose bon je pense que c'est partout pareil

Int ben non\

E4 non/ donc c'est pas partout pareil mais tu coup voilà cette fameuse inertie dont on parle là le fameux mammouth de comment il s'appelait ce ministre là qui disait il faut dégraisser le mammouth/ et tout et je pense que le mammouth il s'est auto constitué enfin il s'est il s'est il s'est mis en place aussi en réaction aux changements multiples (toux étouffée) mais c'est naturel hein je pense que c'est une réaction de protection bon ben voilà + ma collègue d'à côté elle est super sympa elle l'année prochaine elle part + en retraite il y a les nouveaux programmes qui arrivent ++ elle me dit attends/ + c'est bon hein je continue/ ben oui bien sûr/ mais enf- il y en a pleins qui font ça depuis lontemps (rit)

Int hmhm

E4 DONC + c'est la goutte + effectivement\

Int et est-ce que tu as un espoir que + les nouvelles générations qui vont être de personnes issues de cultures différentes enfin normalement quand même puisque la société

E4 peut-être mais c'est pas toujours ça hein/

Int ah je sais pas

E4 euh il me semble que j'ai lu quelque chose par rapport à ça \ par rapport au fait que euh mêmes les enseignants issus de certaines minorités n'étaient pas forcément les plus ouverts au euh +

comment dire euh +++ à ces questions des langues maternelles et autres\ il y en a qui vont plutôt même s'accrocher à ces principes républicains euh tu vois je pense que

Int ah oui

E4 je sais pas s'il faut être optimiste par rapport à ce type de population là\

Int ah oui c'est intéressant donc c'est pas gagné de ce côté-là

E4 non je pense pas que ce soit gagné de ce côté là en plus ils ont peut-être av- affaire à à une suspicion supplémentaire par rapport au communautarisme donc au niveau du positionnement c'est pas ça

Int hm hm

E4 moi si on si on me traite de je sais pas quoi de communautarisme ou autre euh en tous cas je + à part si je commence à enseigner l'alsacien euh

Int pourquoi tu es d'origine alsacienne/

E4 ben xxx (prend l'accent alsacien) xxx

Int ah ben oui c'est la première tout à coup je xxx

E4 xxx c'est l'accent alsacien mais j'ai aucun lien hein comme ça c'est fini hein c'est plus alsacien du tout (arrête l'accent) mais donc tu vois je veux dire que

Int ah oui j'avais pas pensé à ça

E4 ils sont peut-être plus rigoristes que + donc c'est compliqué si tu commences euh ++ et aujourd'hui si je m'appelais si je m'appelais mohamed j'aurais peut-être plus de mal à dire aujourd'hui on fait de l'arabe voilà\ ++ il y en a peut-être à qui ça pose pas de problème mais euh + tu vois/

Int oui je vois + bien on a une heure hein si tu veux on arrête à moins que tu veuilles

E4 si ça te convient/

Int pour moi c'est parfait

E4 j'espère que j'ai pu euh nourrir ton travail

Int c'est sûr + allez on arrête

Fin de l'entretien avec E4

F1

F1 alors moi je suis conseiller pédagogique depuis cinq ans ici au service de l'enseignement du canton du jura/

Int oui/

F1 avant + j'ai d'abord été enseignant: + titulaire: généraliste dans les degrés: petits: ça veut dire euh: + maintenant on parle vous savez on a deux ans de plus/ hein mais à l'origine c'était un deux trois quatre on parlait de: maintenant on dirait trois quatre cinq six harmos mais voilà/ j'ai enseigné là/ ensuite j'ai fait une formation d'enseignant spécialisé: et puis je me suis occupé d'une classe de transition première année sur deux ans donc de trois quatre sur deux ans actuellement\ donc: des enfants qui ont des difficultés de maturité: d'apprentissage: enfin des choses comme ça\ qui font leur apprentissage de la lecture en deux ans\

Int oui

F1 ça c'est propre au canton du jura et au canton de berne\ ça existe euh je crois à zurich aussi c'est vraiment propre à c'est h un héritage qu'on a eu du canton de berne quand on était bernois\

Int c'est pas pareil qu'une classe spéciale par exemple/

F1 non/ chaque enfant n'a pas son programme particulier mais dans une classe comme ça l'effectif est limité/ l'enseignant a un enseignement spécialis- spécialisé euh on tient compte des rythmes beaucoup plus encore de chaque enfant/ de ses spécificités donc on est à mi-chemin entre l'enseignement spécialisé et l'enseignement ordinaire/ mais le programme est: le même mais sur deux ans\

Int hm hm

F1 h je: bon jétais aux franches-montagnes là à saignelégier/ et ensuite: ben j'ai fait une formation en systémique et puis euh ben j'ai eu le poste que j'occupe actuellement\ voilà\ donc euh je + si vous voulez mon mon mon domaine d'activités dans le conseil pédagogique c'est des degrés un deux trois quatre présentement trois quatre cinq six\ non non qu'est-ce que je dis c'est pas vrai/ un deux trois quatre + un deux trois quatre école enfantine et

Int anciennement

F1 voilà trois quatre (inaudible) ouais ouais alors ça c'est mon champ d'activités\ dans tout le canton du jura

Int d'accord

F1 et puis c'est vrai que je me suis gentiment spécialisé quand même vers les degrés h inférieurs de l'école + quand même\

Int pourquoi/ il y a une raison/

F1 mais:/ euh hh parce que je m'y sentais bien/ ouais/

Int hm hm

F1 mais voilà/ pour répondre à votre question/ (rires)

Int votre fonction alors consiste à quoi/

F1 alors\ ma fonction euh THEorique + auquel on aimerait vraiment tendre: ce serait de

l'accompagnement des enseignants\ surtout ça\ dans les dans les classes\ donc le conseil: l'accompagnement: la gestion de la classe: les interactions: tout ce qui se passe dans la classe euh conseiller aider les enseignants répondre à leurs questions et plutôt du conseil\ on fait très peu de contrôle\ le contrôle exISte aussi: mais il est presque inclus dans le conseil on on fait un contrôle sur mandat surtout quand: il y a vraiment plainte ou un problème\ et puis euh: alors on a un peu dérivé je dis on mais c'est peut-être l'hisTOIre mes prédécesseurs on aimerait tendre à revenir à ça c'est qu'on a on on fait beaucoup de gestion d'élèves de gestions de d'élèves en difficulté et puis ça: ça nous empêche de on fait beaucoup de séances de réseau des choses comme ça + et puis ça nous empêche vraiment d'être plus présents dans les classes\

Int ah parce que l'idée c'est d'être en classe avec l'enseignant/

F1 l'idée: c'est d'être plus: beaucoup plus en classe d'aller d'aller observer d'aller d'être là de plus que de actuellement on fait on vient un peu sur demande des enseignants qui nous disent j'ai un élève qui va pas

Int d'accord

F1 donc il faut voir ce qu'on veut faire avec cet élève et puis on aimerait bien pouvoir anticiper les choses un peu\ ++ là on est en train de tout revoir notre organisation qui et puis on des soucis ici à l'interne mais ça l'ordre des choses c'est le chef de service qui part et puis euh ++

Int un autre qui arrive il est nommé/

F1 non non\ je crois pas\ (rires) NON c'est dommage\ parce qu'on avait quelqu'un vraiment de chouette qui voulait + plutôt s'atteler à ça et puis ben il a vu que ça correspondait peut-être pas à ce qu'il voulait et à son cahier des charges (inaudible) voilà\ + il part (rires)

Int bien\ c'est toujours l'aventure dans le monde de l'enseignement

F1 ouais dans le canton

Int alors si: si j'embraye sur. cette question de la LANgue ou des langues

F1 ouais

Int qu'est-ce que comment euh est-ce que vous êtes confronté + à ce genre de + problématique pour certains élèves/

F1 alors on l'est euh plus particulièrement dans les villages: euh si vous voulez on part un peu du comment dire du principe ou du concept qu'un enfant finalement à l'école enfantine euh + il apprend la langue dans un bain\ hein dans un bain de paroles dans un bain d'écrit enfin dans ce bain et puis que: le milieu le le bain lui permet: gentiment d'apprendre la langue et on lui laisse le temps/ on lui laisse le temps en pensant bien que ces deux premières années d'apprentissage on a affaire quand même à un apprentissage global/ on est dans quelque chose dans le développement global on respecte le développement global de l'enfant et on + et puis euh ben ben ça marche: enfin ça va:

quand on a des classes euh où on a + un ou deux enfants allophones peut-être parmi: quinze vingt élèves mais on a des villages ici: notamment à delémont à courrendlin à porrentruy un peu aussi où on se retrouve notamment à delémont surtout dans certains quartiers où l- la moitié où les trois-quarts de la classe ne parlent pas euh ne sont pas de langue maternelle française/ +

Int oui/

F1 alors euh bon + on peut plus compter sur ce bain hein/

Int oui/

F1 et puis là les enseignants: crient vite: au secours/ ce que je peux comprendre\ et puis on a mis en place notamment à delémont euh des des cours euh de de soutien pour enfants allophones/

Int dès l'école: enfantine/

F1 dès dès l'école enfantine ouais\

Int ah/

F1 parce que à un moment donné on s'est posé la question d'abord en en un p ce qu'on appelle la un p aujourd'hui l'école enfantine la question c'était on se disait ben y a ce bain et puis non ils ont le temps: et puis on va le faire en trois p/ + mais il y a quelque chose qui a changé chez nous c'est que l'école enfantine est devenue Obligatoire\ et qu'elle fait partie du cursus normal\ et que les enseignants + à juste titre je trouve/ ont demandé d'avoir les mêmes prestations que + l'école primaire si vous voulez l'école enfantine avant elle était quand même un peu séparée/

Int oui oui

F1 maintenant elle fait partie intégrante du cursus et puis euh les enseignants ont revendiqué ont demandé euh d'avoir les mêmes prestations\ alors donc + ce que je vous disais avant quand il y a UN enfant ou deux enfants qui sont allophones + les enseignants de même + aujourd'hui aussi + d-DEmandent: des leçons de soutien pour enfants allophones plus en deux p qu'en qu'en première année d'école enfantine plus là parce que il y a il y a a l'apprentissage de la lecture qui se profile en trois p MAIS quand on a affaire à des classes où on a les trois quarts de la classe qui parle pas la langue française on est bien obligé d'agir avant: ça permet aussi d'éviter des fois des problèmes de comportement: chez les enfants: de d'angoisse des soucis de rien comprendre qui engendrent d'autres soucis et le le chef de service qu'on avait avant on en a on en a discuté et puis il a dit mais je crois qu'on va oui on va on va on va aussi permettre à ces enfants d'avoir des cours pour euh d'appui\

Int c'est c'est pour moi alors c'est extraordinaire d'entendre ça\

F1 alors ce qui a si vous voulez bon ben: moi j'aimerais bien que ces cours parce qu'il s'agit toujours d'aller les réévaluer au bout de six mois trois mois si on continue ou pas mais + je pense que c'est quelque chose qui doit être mis en place pour l'année scolaire parce qu'on travaille sur du

long terme\ alors ça c'est encore un peu compliqué à: peut-être à faire accepter et euh + ce qu'il y a aussi c'est comme à delémont ça dé:passe et puis ça je pense que c'est quelque chose qui est peut-être important pour votre travail c'est qu'on a affaire à quelque chose de on a affaire à une politique qui est presque de on est dans la politique et puis on est dans la politique urbaine presque\ c'est-à-dire qu'à delémont même vous avez euh + deux bâtiments scolaires importants UN dans la vieille ville et puis UN vers la vers la gare enfin vers la gare +le gros sceut qui est un peu enfin c'est la partie basse de la ville\ et + vous avez des petites écoles de quartier ++ un peu + comment on va dire + un peu quartier favorisé euh des villas +

Int oui/

F1 où il y a ces petites écoles + et puis là on se retrouve avec des élèves qui ont ben: qui parlent tous français hein: et puis par CONtre on a des quartiers ben où je vous disais hein dans le bas de la ville on a beaucoup de population euh d'origine étrangère et puis là ben voilà on se retrouve dans des situations comme celle-là/ alors qu'il faudrait MElanger les élèves: il faudrait pouvoir les déplacer les mélanger mais il faut des bus\ il faut le décider\ + ça coûte cher mais en même temps on met des cours de souTIEN l'ap- d'apPUI ça coûte aussi cher: et puis on permettrait plus de mélanger les élèves/ ou bien alors: il faudrait: peut-être: SUpprimer ces petites écoles de quartier et puis que les parents acCEPtent parce que ça + aussi ++

Int hm hm

F1 qu'on les supprime et puis que ces enfants doivent se déplacer pour aller euh euh dans une école un peu plus éloignée\ alors quand je vous d- je parle comme ça j'ai l'impression qu'on est dans une grande ville (rire) de + plusieurs ce- dizaines de milliers d'habitants mais en fait on est dans une ville de douze mille habitants euh où on rencontre ce genre de problème/ (sonnerie du téléphone)

Int oui à l'échelle du canton

F1 à l'échelle du canton je vais juste regarder qui c'est

Int hm hm

F1 ah ouais je vais juste le prendre exc-

Int hm hm

(pause téléphonique)

Int alors c'est + c'est drôlement intéressant ce que vous racontez hein vous qui pensiez n'avoir rien à me dire euh

F1 ouais ben

Int moi je suis soufflée hein

F1 ouais

Int parce qu'une de mes questions + qui serait venue c'était pourquoi + enfin jusqu'à présent j'ai

eu des entretiens en france + pourquoi on fait des classes de soutien comme vous dîtes pour des allophones en primaire mais + quand on sait que le problème finalement il est déjà là à l'école maternelle donc pourquoi on crée pas d'écoles maternelle enfin enfantine

F1 oui alors ce qu'onVOUlait aussi éviter ce qu'on VEUt éviter peut-être SURtout à l'école enfantine parce que on a affaire quand même à un développement global: on est on est c'est des enfants qu'ont quatre cinq ans hein euh les activités elles durent pas non plus euh des plombes hein: c'est court ça change SOUvent c'est varié: on peut pas demander une concentration lon:gue donc on voulait pas faire des CLAsses où + pour enfants allophones vraiment + des classes euh voilà + les regrouper on a été obligés à delémont à courrendlin ben un peu de regrouper ces enfants puis puis euh h + puis de faire peut-être un + des moments + où ils sont regroupés mais + l'idée c'est quand même qu'ils REStent intégrés dans une classe + avec + ben: tout ce que ça implique quoi: + mais mais bon euh + quand on est face à des situations comme celles comme celles-là on est euh on est bien embêtés qu'est-ce qui faut faire/ qu'est-ce qui/ comment faire:/ euh ++ c'est compliqué:

Int ça veut dire que jusqu'à présent à part à delémont ou à courrendlin ils sont pris individuellement en soutien/

F1 oui alors absolument ou regroupés peut-être par deux ou par trois euh: mais souvent dans la même classe et ils ont droit: à un certain nombre d'heures: de euh de sout- ben c'est quarante leçons au départ hein chaque enfant a droit à quarante leçons de d'appui pour enfant allophone + ma foi c'est regroupable et puis euh ça peut être prolongé: mais c'est vraiment de l'appui pour euh pour enfants allophones quoi

Int et QUI donne cet appui/

F1 alors c'est des enseignants d'appui qui se spécialisent: aussi euh dans ce domaine-là mais ils se spécialisent il y a pas un diplôme où une formation spécifique hein ils se spécialisent un peu eux-même hein + en en composant leur matériel: en allant chercher à gauche à droite euh +++ voilà un peut comment ça se pa:sse euh ++ cet apprentissage du français pour les enfants allophones\

Int et alors qu'est-ce qu'ils peuvent euh ou alors c'est vous qui les évaluez ou c'est les enseignants/

F1 non alors c'est les enseignants qui les évaluent ouais\

Int d'accord + qui donc vous avez dit tous les trois à six mois envir-/

F1 ce qui ouais alors ce qu'il y a c'est qu'on est un peu confronté avec mon collègue qui s'occupe aussi des degrés moi j'ai un collègue qui travaille au primaire pour les degrés supérieurs juste après donc euh ça fait quoi/ ça fait cinq six sept huit et puis + on a on a un responsable de la section intégration qui qui nous demande: comme ça: tous les tous les deux trois mois de parce que ces leçons sont données + notamment + peut-être pas individuellement parce que c'est quarante: et

puis renouvelables mais quand on a à delémont et à courfaivre euh à courrendlin pardon euh: c'était sur un plus long terme avec beaucoup plus d'élèves et puis ils ont DEcidé avec le chef de service qui était là avant d'octroyer un certain nombre de leçons je sais plus combien pendant un certain temps\ et puis après ce qui f- ouais on nous a dit allez VOIr s'il FAUt que ce soit euh prolongé: et puis moi j'en ai discuté avec le service de service et puis je lui ai dit mais franchement il faut mettre ça sur l'année/ IL y a des ENfants qu'on a qui partent il y a en des NOUveaux qui arri:vent dans les classes parce que c'est il y a pas mal de gens qui viennent euh dû à l'immigration qui viennent euh alors je sais pas c'est dû à l'immigration ce c'était il y a des + enfants d'iraq il y a des enfants de euh ouais enfin qui ont des problèmes des pays qui sont en difficulté géopolitique + hein et puis euh il y avait les nouvelles arrivées: et puis jusqu'à jusqu'à quel niveau: de français à quel niveau de français on DIt BON ILS en savent assez/ c'est bon ils peu- ils en ont plus besoin/ + ben ça ça dépend (rire) tellement de l'enseignant + qui donne des cours de l'enseignant + du titulaire de la classe de quelles exigences il a est-ce est-ce est-ce qu'il demande encore de l'aide ou est-ce qu'il en demande plus/ euh est-ce qu'il faut + se dire ben on leur donne: un niveau euh a2 ou euh/ vous savez

Int ouais

F1 les fameux b1 b2

Int a2 pour des petits euf

F1 hein ouais justement je ne sais pas/ donc et et et ça c'est il faudrait peut-être le définir/ mais moi je trouve que plutôt que de le définir à mon avis c'est plutôt + on fait confiance aux enseignants euh titulaires des classes/ et puis quand ils estiment qu'un enfant n'a plus besoin d'aller dans le GROUpe D'AIde/ et ben il y va PLUS/ et puis on on on octroie ces leçons sur une période scolaire d'une d'une année: x à ce moment-là moi je vous cache pas que ça + je je vois pas COmment je pourrais DIre aux enseignants à moins d'avoir des tests qui soient prêts

Int j'allais dire ou alors x <u>tester</u>

F1 <u>sinon non</u>: je peux pas dire aux enseignants non non/ il en sait assez pffuit je connais l'enfant euh comme ça + lui il le connait comme ça + il le voit tous les jours/ faudrait que j'aille passer euh une semaine dans leur classe et puis euh que ce soit moi qui le décide et puis alors et puis c'est pas le but/ le but c'est de donner h quand même une autonomie une confiance à l'enseignant qui donne ses (ces?) cours\

Int hm hm ce serait intéressant pour moi d'interviewer euh une personne parce que justement toutes ces question + euh qu'est-ce qu'elle estime/ alors tant de lexique/ au niveau de la syntaxe + quelles sont les attentes/ y-en-a-t-il/ enfin

F1 oui et je me demande si j'ai pas l'im:pression que ce soit défini vraiment clairement en tout cas moi j'ai pas de document nulle part qui me le DIsent et: je suis pas sûr Qu'ENtre les

enseignantes de soutien elles aient des références communes\

Int non sûrement pas s'il y a pas d-

F1 d'appui pour enfants allophones\ donc voila donc c'est toute la difficulté ouais\ bon si vous je pourrais vous donner il faudrait que je regarde il y a une dame qui travaille à delémont qui s'appelle aveni + mais il faut que je cherche son nom exactement vous me donnerez votre adresse mail et je vous enverrai euh je vous enverrai son nom

(coupure)

F1 parce que vous avez beaucoup d'enfants allophones en france/

(non retranscrit: explication sur anciennes classes CLIN en primaire devenues UP2EA)

Int et euh qu'est-ce que qu'est-ce que vous comment vous voyez la place des + des langues d'origine de ces de ces élèves dans l'espace scolaire/

F1 oui

Int quelle euh quelle est votre position/

F1 alors il y a le il y a un comment dire dans le +++ je sais plus comment je sais plus comment ça s'appelle eXACtement mais on a euh des moyens d'enseignement qui ont été CREés qui s'appellent éole

Int oui

F1 vous connaissez éole hein

Int oui

F1 ça me revient là maintenant et qui justement donnent des pistes des idées: aux enseignants pour euh pour faire vivre un peu ces cultures des enfants allophones qui viennent euh ++ oui + immigrer quoi ++

Int oui\

F1 et là il y a toutes sortes d'idées euh il y a plein d'idées: alors c'est: vrai: que les notamment je l'ai AUssi utilisé j'ai pratiqué ce genre de chose + c'est très intéressant c'est très chouette mais c'est vrai que ça fait partie AUssi de beaucoup beaucoup de choses + qu'on demande à l'enseignant hein euh le programme il est le per est: bien clair seulement euh si on tient compte de toutes ces activités: entre guillemets un peu annexes enfin annexe c'est pas annexe mais euh + on pourrait se prendre la tête/ il y a des enseignants qui pourraient se prendre la tête en disant mais attendez euh avec tout ce que je dois faire dans mon programme moi j'ai pas encore le temps de m'amuser enfin de m'amuser entre guillemets avec ça\ alors je pense ça c'est + c'est à l'enseignant titulaire de euh suivant euh les élèves qu'il a le nombre d'élèves qu'il a étrangers + de de le gérer et de l'intégrer et de voir quel est son besoin quel est le besoin h pour intégrer cet enfant d'utiliser beaucoup ou peu ce moyen d'enseignement c'est c'est un moyen qu'il a

Int oui

F1 une richesse qu'il a alors il faut qu'il l'utiLIse mais + s- comme il est + le chef est après dieu dans sa classe + je pense que c'est à lui de euh + ouais\

Int de voir ce qu'il peut faire avec quoi\

F1 voilà\ ce qu'il est BIEN de faire à quelle quantité à quelle densité/ ++

Int hm hm

F1 le but c'est que chaque enfant soit bien dans: soit xx dans la classe quoi qu'il se sente bien\

Int oui ça ça veut dire pour vous que euh la langue maternelle de l'allophone peut + être acceptée dans la classe/

F1 hmhm

Int oui/

F1 oui pour moi oui c'est important\ qu'elle soit reconnue/ qu'elle soit: connue + connue et reconnue\

Int oui/

F1 oui\

Int tous les enseignants enfin le monde de de l'enseignement ne pense pas comme vous hein

F1 C'est vrai/

Int ah oui/

F1 (rires)

Int c'est pour ça que je vous pose directement la question

F1 (rire) ouais ouais ouais moi je pense que c'est imporTant si on veut: que: intégrer un enfant si on veut lui permettre de comment dire de RAL-LIER une nouvelle langue une nouvelle culture on doit pas oublier celle qui l'avait enfin on doit pas renier ce qu'il est

Int ouais

F1 on va pouvoir PRENdre les richesses qu'il a + enfin c'est pas ça me semble euh euh dans le groupe dans la classe SANS bien sûr on va pas demander à tous les élèves d'apprendre le turc ou de savoir vingt mots de turc (rire) ou de ++ vous voyez ce que je veux dire

Int ouais

F1 mais: ça doit exister/ +

Int ouais

F1 je pense: c'est important\

Int ben pour un enseignant qui a peut-être euh je sais pas + allez mettons quinze nationali-

F1 oui oui

Int mouais mettons quinze nationalités

F1 moins + c'est clair + il peut prendre un petit peu de chacune

Int hm

F1 il peut pas en faire autant qu'un enseignant qui est à bressaucourt et puis qui a un petit turc qui est là hein: il peut faire beaucoup plus de turc entre guillemets de culture turque (rire) s'il en a qu'un\

Int encore faut-il qu'il le veuille/ parce que

F1 oui alors faut-il qu'il le veuille\ mais il me semble que c'est quand même bien dans les dans les moeurs et dans les idées de nos enseignants jurassiens à part ça\ il me semble\

Int mais je sais pas il faudrait que je les interroge

F1 ouais et puis il y a quelque chose auquel je pen:se c'est que + vous connaissez le caff à delémont/

Int oui

F1 parce qu'ils avaient fait quelque chose d'intéressant sauf erreur: il me semble qu'il y avait un groupe de mères d'enfants euh migrants qui faisait des activités ensemble je sais pas quoi hein peut-être de la cuisine ou peut-être autre chose euh: de la littérature je ne sais pas et puis les enfants étaient l- présents je crois aussi je suis pas sûr mais il y avait des parents euh il y avait aussi des parents suisses je crois il me semble\ l'idée c'était un petit peu d'essayer de de mieux intéresser ces parents ces gens en leur apprenant le français aussi hein/ bien sûr dans un quartier dans un une communauté et là aussi + le but c'est de de mélanger ces enfants euh je parlais avant d'urbanisation d'urbanisme mais c'est de mélanger ces enfants avec d'au:tres petits suisses de mélanger des villas avec des immeubles enfin ouais l'idéal c'est ça hein/

Int d'être dans une mixité sociale euh

F1 oui ben oui

Int d'intégration

F1 enfin c'est euh TOUT

Int dans toutes les classes sociales

F1 c'est ça/ oui/ et puis on a envie que on a envie que les enfants migrants ont envie d'apPRENdre la LANgue/ les étrangers qui viennent chez NOUS ont envie d'y resTER/ s'ils ont envie de partir et qu'ils ont l'idée dans la tête qu'ils veulent partir et puis les enfants le sentent ben ils peuvent pas apprendre le français hein\

Int hm hm mais quand vous dîtes les enfants migrants ont envie d'apprendre la langue c'est un constat que vous

F1 je peux pas le dire ça je sais pas je peux pas vous répondre oui c'est vrai ou c'est pas vrai je pense que ça dépend tellement de de situations particulières\ il y a des enfants qui sont là ils sont

menaçés d'être renvoyés euh tout le temps + il y a une épée de damoclès qu'ils x sur la tête notamment à courfaivre il y a il y a plusieurs enfants il y a une structure d'accueil aussi xxx une maîtresse enfantine je pense que là euh ils ont des difficultés des problèmes de comportement aussi parce qu'ils sentent tout CA et puis ils peuvent pas s'intégrer ils ont pas envie + de le faire/

Int ouais la question c'est pas l'école ou la langue c'est

F1 c'est l'intégration\ mais par ricochet euh on a des symptômes euh scolaires de comportement de: d'apprentissage et puis ça c'est + même avec des cours d'appui et de soutien euh si vous changez pas ça à mon avis vous changerez pas: ouais le monde est comme il est politique + ça c'est au-dessus/ c'est clair/

Int c'est + plus du ressort de l'école/

F1 non/ + non mais l'école je pense peut le di:re + a le devoir de le dire après si c'est entendu ou pas euh ++ ouais\ <3> des fois j'ai un le sentiment qu'on a pas assez de comment dire de contact avec le le politique comme ça qu'on est pas assez entendus que l'école est pas assez enten- entendue\ +++

Int il faut en référer à votre ministre (rire)/

F1 (rire) déjà à notre chef de service hein qui part malheureusement (rires) ouais

Int c'est-à-dire qu'il y a un cloisonnement entre les + problématiques de l'école qui sont des problématiques sociales enfin des problématiques sociales qui viennent dans l'école et puis les vraies questions sociales qu'il y a pas de euh de dialogue

F1 ouais des fois je pense\ quoique je suis persuadé que les politiques sont au courant de tout ça\ ils sont ils sont conscients et puis ils font ce qu'ils peuvent probablement mais + des fois on se dit que: ++ je vous parlais de delémont là euh je me dis il y a quelque chose à faire mais + le directeur de l'école de delémont il en est conscient il a envie de faire des choses mais peut-être qu'il peut pas: peut-être que je sais pas\ + ce serait intéressant je pense peut-être de parler de ça aussi avec euh avec monsieur dubosc/

Int alors c'est qui monsieur dubosc c'est le

F1 c'est le directeur de l'école primaire de delémont ++

Int ok

F1 qui est confronté à à ça\ et qui vous dira peut-être que l'école n'en fait pas assez peut-être qu'il vous dira (rires) qu'on en fait pas assez au service de l'enseignement euh mais c'est moi je trouve que c'est plus compliqué que ça/ ++ parce qu'on peut BIEN donner des leçons des moyens supplémentaires mais + on n'agit pas sur les vraies + CAUses

Int hm hm

F1 et puis si on pouvait agir sur les sur ces choses là pourquoi pourquoi on se retrouve avec des

classes avec autant d'enfants dans la même classe et d'autres où il y a pas ben: si on pouvait agir là-dessus il y ferait déjà bien du travail hein/ ++ (rire)

Int parce que votre idée c'était que si on mixte mélangeait les allophones et les francophones on retrouverait cette situation de bain de langage/

F1 à l'école enfantine\

Int à l'école enfantine\

F1 après c'est plus difficile mais à l'école enfantine oui je pense\ ++ ouais\ alors à certains endroits c'est peut-être pas possible je sais pas où hein: mais euh +il y a des endroits où ça le serait probablement/ + hm hm\ +++ Y a peut-être des choses à inventer qui n'existent pas hein enfin à réfléchir hein/

Int sûrement oui

F1 oui en agissant je pense déjà dans ouais et puis dans tout ce qui est en DEhors on croit toujours que l'école + enfin on croit toujours que l'école apprend tout hein ou mais en réalité il y a TELLement de temps qu'ils passent en dehors hein de l'école + dans les familles et puis c'est là aussi qu'on peut peut-être décloisonner + essayer de: mais bon après c'est toujours la même chose hein il faut des moyens de l'argent euh (rires) bon on tourne en rond\

Int et puis peut-être euh comment dire + h + les enseignants à l'école française disaient souvent ah mais ce qui se passe dans la famille on a pas le droit d'interférer nous ça nous ça nous regarde pas\

F1 alors moi je pense que ça dépend pourquoi\ je pense qu'ils ont RAIson pour certaines cho:ses euh euh l'école doit s'occuper de l'école et pas d'éducation à la maison ça moi je trouve aussi parce que sinon les parents vont aussi venir à l'école pour dire euh ben ce qu'il faut faire à l'école\ et puis on est plus dans un domaine professionnel après on est un peu dans du n'importe quoi euh des gens qui sont pas des professionnels qui sont des ai:des scolaires des combines comme ça moi qui me plaisent pas\ euh: mais par CONtre h si on veut: créer des choses ensemble pour essayer d'agir en amont et puis d'aider enfin de favoriser + là on peut quand même se mettre autour d'une table et discuter entre l'école et + je pense qu'il faut faire une la différence hein\ ce que vous disiez avant/ c'est vrai\ ça doit rester vrai mais h mais ça n'exclut pas ça n'exclut pas euh de résoudre certaines choses où on est bien obligé de d'en discuter ensemble\

Int hm hm

F1 et puis il y a des domaines: le programme scolaire ce qui est VRAIment rattaché au professionnalisme de l'enseignant et ben ça doit rester là je trouve hein on va pas demander enfin moi je sais pas je vais pas essayer de voir comment les quels balais utilisent les balayeurs dans la rue euh ils sont assez grands et assez professionnels pour savoir lesquels/ enfin (rire) ouais\ dans ce

sens-là\

Int justement vous disiez euh le bain de langage à l'école suffit et c'est euh je me permets de reposer la question est-ce qu'il suffit vraiment si l'enfant il rentre dans sa famille et puis il est dans son bain de de langage turc ou je ne sais pas quelle langue\

F1 alors suffit euh ++ on ne peut pas demander à la famille turc d'apprendre le français à ses enfants je pense pas\ donc là par rapport à chacun s'occupe de son domaine d'activité on peut pas demander obliger les parents turcs à maîtriser la langue française pour que ils apprennent une bonne: un bon français parce que on sait bien que + le turc enfin le français ne sera pas parlé de façon euh peut-être très optimale hein il va y avoir beaucoup d'erreurs et cetera et cetera\ et puis c'est aussi bien qu'ils parlent le turc dans leur famille euh propre pour que cette identité reste aussi je pense c'est important\ mais euh après euh ça suffit p- ça dépend du nombre d'élèves qu'il y a dans la classe et puis h ça suffit euh ça suffit euh peut-être: pour apprendre le français quand on est en première ou deuxième enfantine/ + en tous cas quand qu'en quatre p et puis qu'il y a tout un programme scolaire qu'il faut aussi maîtriser en même temps alors là il faut parfois mettre euh du soutien + scolaire + plus qu'allophone\

Int hm hm

F1 pour euh pour apprendre il faut apprendre à lire des fois il faut apprendre euh euh il y a d'autres choses à mettre en place PAS seulement apprendre le français\ donc là il y a une aide + plus importante à donner + dans certains cas et on on le fait/

Int hm hm\ et cette aide elle va plus spécifiquement aux élèves allophones vous remarquez comme ça à la louche ou euh

F1 non peut-être pas non peut-être pas parce qu'il y a des enfants allophones si si l'enfant est motivé s'il a de bonnes compétences euh cognitives il va aussi rattraper hein rapidement\ moi j'ai une j'ai des enfants là que je vais voir qui ont un enseignement à domicile qui se fait par les parents et puis on doit aller les les évaluer et ben pour vous dire une famille où je suis allé euh au mois de juin + ils parlent anglais + la maman fait l'enseignement des mathématiques des sciences tout ça en famille don- ils ont des ils ont des moyens financiers ces gens hein donc euh je me fais pas de souci à ce niveau-là tout le monde n'a pas cette chance\ MAIS pour vous dire que là euh ben euh: ouais\ >3>

Int hm t- puis l'anglais euh c'est socialement c'est une langue plus mieux valorisée que par exemple le turc

F1 oui pour vous dire ces enfants comme cognitivement se débrouillent bien/ bon ils vont apprendre le français relativement vite si on les aide/ et puis tout le reste de l'apprentissage va suivre une fois que: +++ ouais les maths on a pas besoin forcément d'apprendre de savoir bien parler

français pour réussir en math/ après il y a des prob- des histoires de consignes bien sûr/ mais si on s'attache à + comment dire si on donne les consignes euh si on pouvait donner les consignes en allemand en turc enfin au début ben on on évalue m- il faut faire attention je pense là je me mélange un peu les pinceaux mais

Int c'est pas grave

F1 on évalue + quoi/

Int ouais

F1 on évalue du français ou on évalue des maths/ on peut pas: + dire à un enfant euh tu maîtrises pas du tout les maths alors que finalement il comprend pas ce qu'on lui dit/

Int voilà

F1 ça va pas\

Int oui

F1 hm hm

Int c'était ma question d'après c'est quelles sont on a dit vous avez dit qu'elles en avaient pas hein des outils d'évalutation officiels co- comment finalement comment évaluer quelqu'un qui comprend pas forcément ce qu'on ce qu'on lui demande\

F1 alors au départ nous on a euh dans la loi scolaire on a la possibilité de de suspendre l'évaluation pendant presque une année hein/

Int ah d'accord

F1 donc simplement en mettant une remarque dans le carnet dans le bulletin scolaire et puis l'enfant est pas: pour permettre son intégration h on évalue pas: ça peut aller jusqu'à une année donc il a pas de pas d'évaluation ou ou une évaluation si vous voulez euh qui serait formative ++ qui ne le met euh qui le met pas en situation de redoublement ou de refaire son année/ pour lui PERmettre vraiment de de rattraper de lui donner du temps

Int les retours des enseignants comme vous avez justement qui donnent ces cours de de soutien à des élèves + il ils ils sont comment euh/

F1 ils sont plutôt euh ils sont plutôt euh positifs

Int ah oui/

F1 ouais je pense ils sont il faut il leur faut du temps il leur faut des moyens et si on leur donne euh + et puis à ce degré-là ça se fait différemment bien sûr qu'avec des élèves plus âgés où on on on donne des cours des fiches là c'est plus par des jeux: par des chansons: enfin ça se fait différement quoi\ ouais\ alors après c'est vrai mais là on est dans autre chose: ces enfants là donc pour la + c'est vraiment votre sujet hein/ c'est l'apprentissage du français: dans dans un milieu: francophone d'enfants qui viennent de l'extérieur

Int de l'étranger oui

F1 permettre leur intégration <3> disons l'i- l'idée de il y a toujours un peu un conflit entre peut-être des gens qui: moi j'ai un directeur d'école qui voudrait qui voudrait ça je pense + pas très loin d'ici où il voudrait qu'on créé vraiment une classe une classe pour ces enfants-là et puis qu'on les mette tous ensemble pendant six mois/ avec des enfants plus âgés moins âgés petits et tout h et puis jusqu'ici le canton du jura était pas très favorable à cette idée-là était plutôt à vouloir les garder dans les classes + d'accueil et puis qui qui qu'ils restent avec leurs camarades qui restent avec les activités DU degré scolaire concerné: de leur â:ge h de leur niveau de développement de tout ce qui se passe c'est riche une classe enfantine hein/ plutôt que de les de tous les grouper entre enfants qui viennent qui sont un peu per- entre guillemets un peu perdus\ puis ce m- je suis + quand même favorable à cette situation-là à cette solution-LA sauf vraiment si je sais pas si on peut plus gérer on a des des classes où il y a plus qu'un enfant qui parle français alors (petit rire) là on pourrait plus le faire hein/ ++ si on en arrive LA peut-être que oui ce sera nécessaire hein aujourd'hui on n'en est pas là ici/ ++ ouais ++ mais il y a des gens qui qui qui voudraient plutôt ça mais +++

Int mais quelque part ça l'est de fait quand vous avez UN dans ces classes de delémont

F1 (inaudible) dans ce cas-là\ absolument comme vous dites ça l'est de fait ouais\ + et puis si on a pas de solution de déplacement de rou- de mélanger les enfants ben on est bien obligé d'en arriver là hein/

Int hm hm et qu'est-ce qu'ils disent les les enseignants de ces de ces vous avez des retours/ de ces classes plus: que mixtes quoi/ à delémont ou à courrendlin/

F1 alors les en- les enseignants disons sont sont inquiets ils sont ils sont plus en en souci en: en + ouais en difficulté entre guillemets en se disant mais comment je vais faire: comment je vais y arriver euh: ils vont pas pouvoir suivre l'année prochaine: ils auront pas atteints les objectifs: il faut me donner de l'aide euh:

Int donc dans ces cas-là c'est ils vous appellent au secours\

F1 ouais/ ils appellent au secours\ et puis là bon nous on a mis en place quelque chose où où vraiment euh dans les villages concernés euh + il y a cette aide qui est donnée automatiquement pour un enfant qui arrive de l'extérieur: euh et il y a même un quota enfin qui a été à delémont ils ont plus de leçons d'appui euh qu'à courtetelle ou à courfaivre ou à bressaucourt\

Int hm hm

F1 parce que on connait le problème\ le souci c'est un peu enfin il y a un appui différent qui est donné si vous voulez\ si un enfant rencontre périodiquement des difficultés scolaires il a été malade: il a pas compris une notion: il peut avoir un appui comme celui-là/ qui n'est pas pour enfant allophone/ h et le quota qui a été donné aux écoles il est global: alors moi j'ai dit mais j'ai un peu

peur que dans ces localités de delémont et de courrendlin notamment ce créDIt soit MANgé complètement euh par les par les enfants allophones\ pour les AUtres il reste plus rien\ on m'a dit que non\ que ça allait jouer mais mais j'y crois pas trop\ (rires) je pense PAS que ça va jouer mais:

Int et vous arrivez à les suivre ces enfants ou quelQU'UN les suit/

F1 alors moi je les suis pas vraiMENt hein parce que nous euh je vous disais avant normalement que normalement notre activité elle est centrée sur l'enseignant des classes et la RESponsabilité de l'élève est elle euh elle est attachée à + l'enseignant titulaire de la classe\ donc si un enfant a des difficulté où il faut organiser quelque chose une séance et cetera/ c'est l'enseignant titulaire qui doit m'appeler + et ensemble on VA mettre ça sur pied\ c'est pas moi qui vait se dire bon ben il y a à courtetelle à courrendlin que tu dois rappeler sinon je ne m'en sors pas quoi/

Int oui

F1 et puis je pense que c'est BIEN parce que c'est l'enseignant qui est TItulaire qui connaît le MIEUX ses élèves + moi je les connais pas\ enfin je les connais un tout petit peu mais + rien quoi/

Int et vous parliez justement des parents tout à l'heure est-ce qu'il y a des médiations qui se mettent en place et si c'est possible parce peut-être que les parents parlent pas toujours la langue tous sont pas au caff

F1 oui des fois on a de besoin de d'interprète hein/

Int ah oui/ vous avez recours des fois à ce genre de situation/

F1 ouais ouais\ il y a caritas ici qui a un service de d'interprète ouais\

Int donc ça se fait de ra- de réunir l'enseignant les parents <u>l'élève avec peut-être/</u>

F1 o<u>ui</u> oui oui tout à fait + soit par l'enseignant + tout seul le titulaire de la classe qui réunit euh l'enseignant d'appui pour l'enfant allophone les parents euh euh lui enfin lui (rire) qui est là bien sûr et puis si c'est plus comple:xe si c'est lié à une problématique euh plus ouais plus complexe hein + il peut aussi nous inviter nous quoi\ + bon ce qui se passe c'est souvent nous qui organisons ces séances et c'est dans ce sens-là que je vous disais que les choses sont un peu euh + faussées enfin on va dire on été un peu changées et puis on aimerait bien revenir à + parce qu'il est question ici de de vraiment de séparer le conseil et le contrôle et nous on aimerait VRAIment être beaucoup plus LA comme exPERT entre guillemets\ on + nous invite comme on invite la logopédiste le psychologue et puis euh mais pour l'instant on s'occupe un peu de tout: on convoque les séances: on les organise: on les anime: on fait le pv: enfin

Int vous faites de l'administratif quoi\

F1 ouais ouais ouais trop\ et on aimeRAIT être plus présents dans les classes alors on l'a DIT clairement à notre chef de service qui part h on a un projet avec lui mais il part alors on sait pas à quelle sauce on sera mangés après euh avec la personne qui viendra\

Int ouais, c'est déstabilisant\

F1 on était très très content d'avoir une évolution euh positive et puis voilà + quoi + dommage\ (rire)

Int les gens bien partent toujours/

F1 ouais ma foi/ (rires)

Int vous avez encore cinq minutes c'est c'est c'est passionnant ce que vous dites

F1 oh je ne sais pas

Int des nouvelles idées qui émergent et puis il en émerge pas tout le temps quoi euh et par rapport à euh je m'écarte un un petit peu du sujet mais c'est l'inclusion des langues étrangères ce projet d'allemand par immersion/

F1 ouais

Int vous savez bunti im spracheland/

F1 ouais c'est très bien hein/

Int ça existe toujours ça/

F1 oui alors ça se fait dans les classes enfantines les enseignants sont TEnus de d'utiliser ces moyens de de faire

Int ah TOUS les enseignants/

F1 tous les enseignants d'école enfantine ouais ET après aussi hein/ mais enfin moi je pense euh bien sûr l'idéal\ ce serait je suis allé à + à la conférence romande des langues à lausanne\ c'était au mois d'avril mars cette année et puis il y avait deux deux positions/ la position des des formateurs de suisse romande qui qui tiennent vraiment à à l'allemand euh l'anglais et cetera mais qui tiennent quand même avec des objectifs bien précis + et la position des enseignants des syndicats d'enseignants qui disent nous on voudrait: que ces lan:gues soient pas pas euh + sélectives\ qu'elles entrent pas dans le processus d'orientation de on a un niveau a un niveau b et cetera/ on aimerait VRAIment donner ces langues pour le PLAIsir pour que les enfants soient MOtivés qu'ils aient envie et puis dans un dans un on + est pas obligé de savoir l'allemand ou anglais en sortant de scolarité primaire enfin c'est pas ce serait pas un but\ c'est plus un but et le but ce serait vraiment de donner envie d'appren:dre orale:ment déjà d'avoir envie de parler ces langues et puis voilà/ moi je pense que + je suis d'accord avec ça + parce que je me dis euh quand je VOIS mais ça c'est un avis très personnel hein/ faut pas le noter\ les efforts que j'ai fait en allemand personnellement et puis les années et le TEMPS que j'ai pu passé/ avec les résultats/ je me dis que c'est vraiment une catastrophe quoi\ + alors je sais pas si c'est encore (rire) comme ça maintenant si on peut encore le dire mais + ouais voilà quoi\ et puis: moi j'ai mon fils qui est parti trois mois en ang- en irlande pour apprendre un peu plus l'anglais et puis il a eu du plai:sir mais il est parti en irlande et puis + il en avait BESOIN

de cet anglais/

Int hm hm + ouais\ le besoin et le plaisir c'est pas pareil

F1 non c'est pas pareil mais si l'un s'ils pouvaient se + mettre ensemble ce serait bien hein/

Int ouais + mais c'est intéressant ce que vous dites parce que cette notion de d'apprendre pour le plaisir ça veut dire que + si j'en reviens à ces allophones EUX ils ont DEJA une langue qui est pas valorisée dans le système scolaire parce que voilà on ne note pas les les voilà des compétences en turc ou en je sais pas quoi\ et puis c'est c'est une autre façon de voir les langues\ c'est qu'on peut parler ou savoir une langue JUSte pour le plaisir sans que ce soit quelque chose D'Obligatoire et qui réponde à un besoin\ c'est toute une révolution par rapport à un enseignement traditionnel des langues\

f1 ouais et puis parfois on a peut-être trop de pression d'évaluation on parlait d'évaluation avant hein euh on est pas obligé tout le temps de: comment dire de no:ter de faire des moyennes: de faire des cla:ssements de vous voyez ce que je veux dire euh si on note c'est pour que l'enseignant sache + où en est son élève + quelles sont encore les difficultés qu'est-ce qui reste à faire c'est dans ce sens là que c'est intéressant\ c'est à quoi ça sert une évaluation c'est pour progresser/ c'est pour avancer/ c'est pas pour faire un classement de championnat de football/ sinon ça a pas de sens/ enfin\

Int ce qui est un peu le cas quand même/

F1 oui: ben je suis d'accord avec vous hein/ surtout + dans le primaire moins\ nous on a la chan:ce en un deux trois quatre de pas avoir de notes dans le canton du jura/ je pense que c'est une chance énorme donc euh on est maîtrisé on a trois choses hein on est maîtrisé partiellement maîtrisé non maîtrisé et puis moi je dis mais + à quoi sert le partiellement maîtrisé\ enfin c'est parce que + on met tout dedans\ les enseignants des fois ils osent pas mettre ils vont se dire Oh on veut quand même pas mettre non maîtrisé ça fait trop il a travaillé: ce petit: ça va lui faire de la peine et cetera\ c'est maîtrisé ou ça l'est pas encore/ partiellement\ ça veut rien dire hein/

Int c'est un encouragement/

F1 ouais ouais ouais disons\ à un moment donné bien sûr on doit savoir où on en est et puis on peut passer on peut continuer à l'étape suivante\ ou on peut pas encore\ hein si on coule en nageant parce qu'on avale la moitié d'eau ben on peut pas imaginer le crawl si on avale de l'eau en brasse/ enfin à mon avis/ mais + (rire) mais d'évaluer le + là ça devient de l'évaluation certificative/ quand c'est formatif euh on regarde comment on nage voilà le bras il est pas juste bon ben voilà c'est pas encore acquis donc on va retravailler ce bras je sais pas ouais\

Int ce qui implique peut-être de laisser plus de temps

F1 à certains enfants ouais\ ouais ouais/ ouais\ + ben voilà moi je vous être obligé de vous laisser si je veux être à l'heure/

Int et ben merci/

Fin de l'entretien avec F1

F2

F2 je suis pascal dubosc directeur de l'école primaire de delémont/ cinquante quatre classes mille cinquante élèves élèves euh + douze classes enfantines + ce qu'on appelle tous classes enfantines on les appelle plus classes enfantines mais un p deux MAINtenant suite à à harmos les classes sont composées de: deux degrés donc un p deux p

Int chaque classe enfantine/

F2 oui c'est important pour la suite après euh h sur: neuf sites scolaires + donc c'est bien réparti euh dans les quartiers ce qui peut parfois poser des problèmes d'effectifs dans la répartition des enfants mais enfin bref je ça va pas trop mal puisque + on a jamais eu de poursuites au tribunal près de la juge administrative pour un recours suite à une opposition éventuelle d'affectation d'enfant dans une classe ou l'autre\ voilà\ donc là le système démocratique fonctionne bien euh à à satisfaction\ + MAINtenant pour en revenir euh donc ça fait quinze ans que je suis directeur je devrais théoriquement être à la retraite au premier août mais comme euh beaucoup de monde se bouscule au portillon on m'a demandé de faire six mois supplémentaires/

Int c'est vraiment une charge d'être enseignant plus directeur/

F2 alors le statut c'est enseignant et directeur donc en gros c'est mi-temps\ (détail non retranscrit sur emploi du temps de son collègue qui travaille dans l'autre bâtiment appelé le château) moi même qui avait + jusqu'au mois de juillet une classe et quinze leçons de décharge\ donc vous imaginez bien que: les semaines c'est environ quarante heures par semaine de travail quoi voilà\ bon j'ai quarante ans d'enseignement\ quinze ans maintenant de direction et puis j'ai pu voir l'évolution dans ces quinze ans des différentes euh + l'évolution qui concerne l'objet de: qui fait le qui est l'objet notre entretien celui de: l'évolution des enfants dans le domaine allophone\ alors il faut dire que en matière de compétences pour commencer je n'ai pas de compétences\

Int aucune\ (rire)

F2 j'ai aucune compétence\

Int vous voulez dire en matière d'allophones c'est ça/

F2 dans la totalité de sur quoi que ce soit je n'ai AUcune compétence la seule compétence directe que j'ai c'est jusqu'à trois jours de congés octroyer sans rien demander à personne\ et encore\ même là euh je m'adresse à l'enseignant\ donc cela signifie que je ne suis JAmais en situation de dire c'est comme ça\ c'est pas autrement\ chez moi c'est un principe un directeur d'école qui est condamné à dire c'est comme ça c'est pas autrement c'est pas une bonne décision\

Int mais vous devez en prendre quelquefois de décisions\

F2 très rarement\ ++ des décisions dans le sens OU moi je décide de qu'on va faire ceci on va

ou qu'on va faire cela non\ euh + je suis un chef de gare au centre d'une immense gare de triage entre les autorités communales les autorités cantonales et les enseignants et puis disons les parents élèves là quoi je suis là au milieu\ donc + euh c'est assez important si tout d'un coup demain je prenais je prends un exemple je me dis cette classe enfantine-là devrait se faire déplacer dans à tel et tel endroit je ne peux pas prendre la décision\ je dois: ben faire une étude passer par la commission d'école euh éventuellement commission d'école qui est la représentante de l'autorité communale donc dans le cadre de l'école et puis euh faire mener une étude donc MA décision c'est de faire entreprendre l'étude mais au-delà je ne peux pas euh comme ça de moi-même décider par exemple le changement de lieu scolaire d'une classe enfantine\

Int et qui entreprend les études/ je suppose que cela dépend selon les thèmes/

F2 alors c'est moi avec la commission d'école je dépose un projet à la commission d'école/

Int mais c'est vous qui menez le projet/

F2 oui et puis ensuite et bien on essaye de d'arriver à par la concertation euh d'arriver à une décision qui satisfasse tout le monde voilà\ ça aussi bien dans le domaine administratif QUE pédagogique + donc euh ++ si en matière de de pédagogie ça va nous amener à notre situation d'allophone en classe un p deux p enfantine h je dirais jusqu'à présent il y avait + très peu de choses h + pour un enfant allophone qui arrive en classe enfantine\ ou un p deux p\ très peu de choses qui étaient mises en place pourquoi parce que + un des premiers objectifs c'est la langue de communication je l'appelle moi la langue de la cour de récréation ça c'est la priorité des priorités\

Int vous l'appelez comme ça la langue de communication/

F2 pour moi\ c'est à titre tout personnel je dirais même la langue de la cours de récréation\

Int alors c'est laquelle/

F2 français bien évidemment/

Int ah ben je je sais pas/

F2 non non puisqu'on est si on parle de territorialité de langues chez nous c'est les cantons donc si on était au tessin ce serait l'italien en suisse allemande ce serait + le suisse allemand donc lorsqu'une enseignante enfantine avec vingt élèves reçoit un enfant ou reçoit une enfant allophone + si elle n'en a qu'un + elle va pas demander de l'aide pour l'acquisition de la langue française\

Int quel que soit son niveau <u>apparent/</u>

F2 <u>non elle arrive</u> si après il y a encore des problèmes de logopédie de psychomotricité de de retard et autre non on parle de l'élève type allophone je dirais allophone sans autre souci dans son développement + l'effet euh comment est-ce qu'il faut dire de socialisation de l'enfant la vie de la classe les interactions entre élèves et l'enseignante entre élèves et cet élève-là font que: au bout de

trois mois euh il a plus de difficultés de en terme d'intégration au niveau de la langue ça va à une vitesse phénoménale\ moi je crois que ++ l'enseignant le plus performant en matière d'acquisition de la langue française donc chez nous je crois que c'est les camarades\ qui soient dans le quartier ou à l'école\ puis ensuite là dessus bien évidemment l'enseignante elle va construire dans dans en classe comme pour tout autre élève qui dira euh à un autre camarade t'as fait faux t'es un con du style le correctif au niveau vocabulaire va se faire comme pour un autre enfant puisqu'il l'aura entendu elle l'amène à bien\ se pose un gros problème c'est celui de: la pratique de la langue française des parents\ ++ alors quand les parents + sont également totalement allophones on invite la maman si elle n'a pas une activité euh professionnelle ou trop lourde euh + de prendre des cours de s'approcher du caff pour pour euh je dirais en terme d'intégration elle s'intègre et en m- dans ce cadre là peut apprendre avec son enfant elle peut prendre son enfant avec euh elle peut apprendre je dirais la la langue cette fois de récréation si on veut bien elle ou la langue de la maman ou ménagère à delémont quoi ça c'est la première structure\ donc on est là dans un dans une dynamique d'accueil euh de socialisation et puis euh d'acquisition des premiers éléments euh du langage de la langue française\ + voilà\ maintenant si on se trouve + face et c'est dans la plupart des cas ça maintenant ça se ça va de cette façon-là on n'a pas qu'un enfant allophone\ il y a plusieurs enfants allophones\ dans cette situation-là + on a pu développer depuis ah qu'est-ce qu'on veut dire euh + c'est la deuxième année maintenant\ ce qu'on appelle de l'aide à la classe ou du co-enseignement/ + une enseignante vient entre quatre et six leçons par semaine + dans la classe + accompagner les jeux euh les activités de la classe avec l'enseignante + en prenant SOIT les élèves à part ou alors un groupe d'élèves dans lequel se trouve un deux trois enfants allophones pour qu'il ait quand même des interactions parce qu'on est pas dans l'acquisition SCOlaire de la langue\ + on est encore dans la situation de de la langue de récréation\

Int dans la socialisation on peut dire

F2 dans le cadre de la socialisation exactement\ oui voilà\ donc c'est entre quatre et six leçons par semaine il a fallu beaucoup lutter pour faire comprendre ça au service de l'enseignement pour que des comment est-ce qu'il faut dire des moyens soient mis à à disposition\ on est pas encore dans une situation idéale on est presque dans une situation je dirais d'expérimentation si on veut

Int ça serait quoi pour vous une situation idéale/

F2 + alors la situation idéale + on c'est celle qu'on a commencé d'en parler maintenant où la responsabilité des allocations en terme de leçons qui sont mises à disposition donc d'enseignant mis à disposition de la direction sont gérées par euh ces enseignants sont gérées par la direction d'école\ ça signifie bien évidemment les enseignants si une enseignante vient me dire écoute l'année passée j'avais deux allophones dans ma classe j'ai bénéficié de quatre leçons cette année j'ai toujours ces

enfants-là + qui sont bien évidemment après une année plus allophones en tant que tels mais on les considère encore + dans le domaine de l'allophonie si on veut/ j'en ai reçu trois autres cette année scolaire-ci donc j'ai besoin d'aide\ donc moi je vais m'approcher d'une enseignante + puis je vais lui dire euh est combien de qu'est-ce qui te reste comme possibilités quelles possibilités est-ce que tu as pour + accompagner cette classe h euh dans le domaine de: l'accompagnement des enfants allophones\ donc ça c'est moi qui décide\ avant fallait faire une demande à l'état au canton et: cette demande était traitée fallait justifier enfin bref ça prenait euh ent- en tout cas un mois avant que la décision tombe\ tandis que maintenant on a un pensum qui nous est attribué au niveau de la direction et euh c'est à nous de le gérer\

Int et c'est le même système pour toutes les directions scolaires/

F2 oui

Int du canton\

F2 oui ça c'est du tout neuf\ j'ai expérimenté l'année passée parce que + je trouvais je trouvais Anormal qu'à partir dans les discussions que j'ai avec les maîtresses enfantines elles me elles me disent jusqu'à deux élèves ça va\ mais au-delà après ça devient euh ça devient ingérable parce que très très souvent on a des problèmes SOciaux LIES en plus de l'allophonie la langue de la langue étrangère h\

Int QUELS problèmes sociaux/

F2 EUH + il y a: des problématiques de divorce des parents euh des enfants si un des deux les deux un des deux parents est ici depuis dix ans par exemple peu importe\ ils font venir les leurs enfants qui sont restés en espagne ou au portugal chez les grands-parents alors je sais aussi un petit peu comment ça se passe au portugal ou en espagne euh quand on est élevé par des grands-parents et puis qu'on arrive ici + et puis qu'il faut avoir une discipline de vie qui soit un petit peu plus serrée que de vivre dans un pays euh comme celui-là de cette façon-là DONC on a des problèmes SOciaux qui émergent qui commencent assez facilement où des enfants recommencent à avoir des énurésies nocturnes ou bien s'adaptent mal ou on un vocabulaire qui est pas adapté j'entends il y a une situation plus difficile\ alors ON a pour traiter ce ce genre de situation EN complément une enseignante ce qu'on appelle une enseignante de soutien je vais simplifier h une enseignante de soutien qui ELLE prend chaque enfant individuellement et travaille avec elle avec l'enfant sur justement cette ce cette correction à faire dans le cadre de la socialisation\ donc elle va faire des jeux avec elle va euh travailler de concert avec l'enseignante observer en classe euh participer en classe ou hors la classe donc elle peut sortir de la classe et prendre l'enfant + seul + c'est pas souvent là cette pratique-là qu'est choisie parce que surtout chez les en enfantine parce que: il faut pas les démarrer non plus mais il y a certaines fois certaines activités qui sont à mettre euh à faire disons en

individuel hein mais EN principe quoi ça reste dans la classe ce soutien-là spécifique auprès de l'élève non maintenant ON s'asseye on prend ceci on joue avec les camarades et puis on accompagne\

Int voilà c'est-à-dire c'est lui indiquer le comportement adéquat\

F2 voilà c'est ça oui\

Int elle travaille pas spécialement dans la langue enfin de fait oui parce que ses indications sont

F2 mais ELLE son mandat c'est pas celui-là\ mais bien sûr qu'il y a une des interactions qui sont qui sont immanquables quoi\

Int et + ça porte ses fruits + rapidement + ce soutien/

F2 on a pas de mesures là-dessus\

Int mais l'enseignante le voit s'il y a un changement de comportement\

F2 ah oui tout à fait/ il y a un rapport qui doit être fait + par l'enseignante euh sur la situation de départ euh: une situation intermédiaire et puis ensuite une situation finale s'il faut reconduire les mesures ou bien pas voilà\ donc bien évidemment CA elle doit elle doit le faire\ donc ça c'est pour le soutien\ maintenant si on revient au: au plan euh des allphones un p deux p donc on a dit la + la langue de la cours de récréation ensuite ++ c'est le levier ou le moyen pour une socialisation l'intégration dans la classe euh euh h je dirais incontournable quoi + et puis après UNE année cet enfant-là +++ ne bénéficiera pl- plus d'appui ou l'enseignante ne bénéficiera plus d'APpui allophone tel qu'il en aura obtenu au cours de sa première année d'enfantine mais + il y a le le lien va être fait entre au bout de deux ans d'école enfantine entre l'enseignante enfantine et l'enseignante de de trois quatre p donc celle qui va commencer les apprentissages + scolaires\ donc là on débarque dans la langue + scolaire des acquisitions des connaissances scolaires\ + on peut dire pratiquement pour tous les cas les enfants qui s- qui ont été allophones en enfantine auront un suivi après par le la MEme démarche euh mais cette fois INdividuellement ou par petits groupes de deux maximum trois + c'est c'est plutôt rare trois c'est même maximum deux

Int pour tous les cas d'allophones/ ça n'arrive pas qu'il y ait des allophones qui soient suffisamment à l'aise avec la langue pour euh ne pas bénéficier de soutien-là\

F2 h je dirais qu'on peut mais je dirais ils sont vraiment une minorité qui n'est pas la règle c'est vraiment c'est franchement pas la règle euh euh +++ pour pouvoir f- + avant ça se faisait d'une façon totalement aléatoire ce qui avait pas le don de m'agacer parce que je disais avant on a pas de bilan au départ pas de bilan intermédiaire et puis on + les enseignantes enfantines moi j'avais pas les moyens donc je faisais tout ce que je pouvais pour les obtenir euh notamment auprès de monsieur auprès de monsieur bevaud ou du service de l'enseignement concerné bon c'était assez difficile et puis après je me suis dis cette fois + ce qui fait avancer les choses c'est les crises pour moi c'est ça +

euh alors à un moment donné j'ai saisi euh la ministre + dans le cadre de la conférence des directeurs également euh où j'ai demandé que le responsable du service de l'enseignement vienne et puis je crois que là euh je veux dire avec tout ce qu'il a entendu bien sûr dans le jura c'est particulier\ on peut le comparer à la franche-comté si on prend besançon une situation à besançon n'est pas la même chose que je sais pas moi à un petit village comme ornans enfin bref c'est la ville qui me vient à l'esprit parce que j'avais une anecdote à propos d'ornans c'est pas très loin je crois ouais bon donc un petit village où le terme d'allophone rien qu'à delémont je me souviens ça fait + dix ans maintenant où j'ai un enseignant au château de delémont où il y a le deuxième grand bâtiment m'avait dit tu nous as envoyé un message concernant un allophone c'est quoi un allophone/ c'est quoi un + c'est quoi un enfant allophone\ donc au point de vue sociologique il y a une différence entre le château à delémont et puis le gros sceut\ voilà donc on a des des des masses plus populaires si on veut ici donc euh c'est pour vous dire un petit peu l'évolution et pourtant dans les années nonante qu'est-ce qu'on a eu comme bosniaques comme kosovars enfin bref suite à la guerre civile qui s'est passée qui s'est produite par dans les les balkans euh et bien m- malgré tout euh même dans des villages et à fortiori dans des villages ces personnes-là n'allaient PAS dans les villages chez nous pourquoi parce que il y avait une logique parce que ces gens arrivaient dans des centres ces centres c'était région je prends comme exemple courrendlin comme aujourd'hui ça se passe pour les SYriens et ils atterrissent par exemple à courrendlin + famille on intègre + et puis après dès qu'on a trouvé un appartement sur delémont ou autre ils arrivent à delémont et puis en règle générale ils arrivent ici en bas\ majoritairement donc + euh ce ce cheminement-là euh faisait que: il y a eu une évolution un petit peu disons assez particulière maintenant on est en plein dedans on est dans une situation où le la problématique d'allophone est est équivalente à l'intégration de n'importe quel enfant ça fait partie de notre vie de scolaire voilà donc\

Int mais vous voulez dire qu'au château ils ont quand même moins d'allophones qu'ici c'est ça/

F2 oui oui + puisque je vous dis il y a une dizaine d'année même sur delémont sur dans le cadre d'une école d'une petite ville comme delémont + deux grands bâtiments scolaires j'avais encore des personnes qui ne connaissaient pas le terme d'allophone d'un bâtiment euh qui est séparé quoi de d'un kilomètre/ voilà\ donc ça c'était: c'est ça démontrait aussi autre chose quand je suis arrivé à la direction j'ai observé un certain cloisonnement + de ce qui se passe dans deux grands bâtiments les deux ont une histoire différente et puis pour euh essayer de tisser des liens et: ça c'est un: défi EXtraordinaire même dans le cadre d'une ville ça\ c'est ce qu'il y a de plus difficile\ voilà + donc en ce qui concerne les allophones\ pour y revenir il y a le passage enfantine trois quatre donc première et deuxième année et puis il y a je dirais + on peut presque dire c'est sys- c'est systématique majoritairement les enfants après ces enfants-là ont besoin euh d'un appui euh au niveau de la

langue\ faut faire une petite différence + la majorité des des + élèves allophones chez nous disons allophones + d'origine étrangère disons-le comme ça\ d'origine étrangère + sont d'ex-yougoslavie entre euh + disons un mois et dix ans d'installation chez nous c'est la communauté la plus importante avec espagne et portugal\

Int ah vous avez des chiffres même/

F2 oui\

Int vous avez noté c'est ça septante huit/

F2 on a septante enfants d'ex-yougoslavie soixante six espagne mais je vous laisserai le papier/ non non non non portugal italie france sri lanka érythrée bon\ après il y a les communautés euh je dirais il y a encore les communautés africaines\ dans ce paquet-là je parle plutôt volontiers volontiers de latins ou de non latins parce qu'un enfant qui vient par exemple d'espagne\ au bout d'une année deux ans d'école enfantine il je vais pr- enfin majoritairement je ne vais pas le retrouver euh en appui allophone pour l'acquisition de la langue SCOlaire\ par CONtre alors un enfant qui vient d'érythrée ou d'ex-yougoslavie euh euh pour prendre ces deux exemples-là + ex-yougoslavie balkan et puis euh afrique corne de l'afrique je dirais oui\ là on va le retrouver\ ce qui est quelque part normal quoi parce que il y a pas de je dirais de parenté dans la la constitution de la langue française respectivement de ces langues euh de ces langues latines/ voilà\ donc il + ce qui me fait dire puisque on a en majorité des des situations comme celles-là ce qui me fait dire qu'après deux ans d'école enfantine un enfant qui vient de serbie ou un enfant qui vient d'érythrée ou de ou de syrie il aura IMpérativement besoin d'un complément alors vous allez me dire combien de leçons/ + donc + on parle d'équivalent leçons + euh + un enfant allophone qui arrive euh d'école enfantine après deux ans d'école enfantine je dirais il aura entre deux et quatre leçons par semaine\ EN individuel bien évidemment s'il a un camarade de classe qui se trouve dans une même situation elle va les prendre les deux créer une certaine émulation +++ alors CA jusqu'à présent on avait un quo- quota assez rigide c'était quarante leçons donc grosso modo ça correspond à dix semaines +++ puis ensuite fallait refaire une demande + pour une prolongation de vingt leçons et puis après ces vingt leçons il fallait refaire une demande/ moi quand je voyais ce système je me disais UN + QUI + contrôle/ personne\ + contrôle + dans le sens euh ce qui est fait ça tient la route ou ça tient pas la route/

Int oui oui

F2 on veut une évaluation donc moi j'ai vu je voyais ces feu- éléments d'évaluation parce que je devais les signer je sais pas pourquoi parce que j'ai aucune compétence là-dedans mais enfin bref je le faisais parce qu'on me demandait de les signer/ je les lisais quand même c'était à peu près toujours le même genre de de réflexion euh il faut impérativement une deuxième parce qu'il y avait

une pression de l'enseignante + titulaire qui disait mais écoute il faudrait vraiment il tr- en même temps qu'il a des leçons euh d'acquisition de la langue + pour l'acquisition de la langue en tant qu'enfant allophone automatiquement il est pas sur la même ligne de départ + en trois p + il a toujours un ou deux pieds en en arrière donc l'enseignante logiquement elle va dire mais il faut impérativement lui donner les deux fois vingt leçons auxquelles il a droit puis ensuite terminé\ pour faire comprendre à un fonctionnaire + qui est pas enseignant + que cette façon de fonctionner là sert à RIEN pourquoi/ + + parce qu'on très bien on va donner un maximum de leçons sans ob- l'objectif étant un rattrapage en classe on est d'accord/ mais euh pour qu'il puisse suivre euh en classe on est d'accord mais on exclut par exemple qu'un enfant au bout de vingt leçons un enfant il en aura plus besoin/ ou bien soixante leçons il en aura plus besoin/ ou bien qu'un enfant particulier aura besoin de cent cinquante leçons au lieu de quatre vingt j'en sais/ + donc je dirais il doit il faut développer une culture de collaboration + entre l'enseignante titulaire ET l'enseignante d'appui et puis qu'on sorte de cette logique de: je vais me reposer sur euh l'enseignante d'appui allophones et puis après mais bon quand on aura terminé son quota de quatre vingt leçons ben ma fois je ferai ce que je pourrai/ mais: la plupart de enfants + avec le au rythme des acquisitions dès la troisième trois quatrième année ici euh ++ je dirais qu- + restent toujours pour les enfants qui sont non latins restent toujours des difficultés qui sont qui sont importantes puis donc euh qu'on veut viser une réussite scolaire à plus de nonante cinq pour cent donc euh/ s- il f-

Int ça ce sont les objectifs du canton viser une réussite scolaire à nonante cinq pour cent/ ou les vôtres ou je ne sais pas/

F2 non\ au niveau cantonal l'objectif c'est qu'après l'école secondaire + donc + à douze treize ans euh: chaque élève ait + soit une place d'étude au lycée soit inscrit dans une école dans ce qu'on appelle nous le secondaire deux OU une place d'apprentissage\

Int d'accord c'est ça l'objectif que tout le monde soit casé quelque part

F2 c'est ça mais euh il faut dire que + l'accès que ce soit aux écoles OU en apprentissage il y a une barrière à franchir qui est celle de de moyenne de fin de secondaire UN et puis bien souvent en apprentissage il y a un examen d'entrée par euh le patron ou l'équipe qui va accueillir un apprenti/ donc là + on se retrouve à peu près à nonante sept nonante six nonante sept pour cent/ donc il reste toujours trois à quatre pour cent entre guillemets qui restent sur le carreau\ alors ils font UNE année supplémentaire scolaire mais centrée sur + un projet de un projet de vie si on veut professionnel où euh il y a différentes euh mesures qui sont mises en place\ donc quand on le sait ça ++ chez nous à l'interne on a une barrière on a je dirais un un + point rencontre c'est celui de euh la huit p l'école primaire s'arrête en huit p euh où on a des tests pour l'orientation au secondaire un donc euh ++ là encore on est euh au début d'une nouvelle culture avant en première deuxième enfantine c'était on

apprend à se tenir on apprend à jouer la socialisation et cetera ça faisait un petit peu les deuxièmes mamans les enseignantes enfantines tandis que maintenant on est dans un système OU on commence l'apprentissage de la langue des maths d'une deuxième langue DEpuis la première année jusqu'à la huitième\

Int la deuxième langue étant + l'allemand

F2 l'allemand\ alors on a déjà des interventions + je dirais non obligatoires encore pour l'instant euh qui sont laissées à la liberté euh de l'enseignante mais pour plus de précision faudrait voir avec une enseignante euh + en- enfantine euh c'est à la liberté de l'enseignante d'introduire des notions d'une langue étrangère comme l'allemand en l'occurrence\ parce qu'en en tr- cinq p arrive l'allemand et puis deux ans après arrive l'anglais en plus/ donc euh + pour revenir à nos enfants allophones + ils ont relativement peu de temps ++ je veux dire pour pour s'adapter les deux ans d'école enfantine ensuite les deux ans des acquisitions scolaires traditionnelles lire écrire compter/ puis ensuite il va se retrouver dans une deuxième dans la deuxième langue/ donc voilà\

Int qui sera la troisième pour lui au minimum

F2 qui sera la troisième pour lui bien sûr en plus de de sa langue maternelle voilà\ bon + les enfants je je crois + enfin on se trouve dans des situations para- bon anecdotiques assez paradoxales puisqu'il a y pas de mesures faites sur ce plan-là en tous cas pas à ma connaissance dans le cadre de de je parle de l'école ici euh on a des enfants qui progressent plus rapidement en allemand ++ qu'en français/

Int quand vous dites des enfants c'est des allophones/

F2 oui\

Int ah oui/

F2 ils ont bénéficié pendant quatre ans c'est anec- je sais pas si c'est anecdotique mais je SAIS que ça existe\ on a des enfants pendant quatre ans ils sont arrivés ici totalement allophones et puis quatre ans après ils vont commencer la deuxième leur ou la troisième langue étrangère si on veut bien + en complément de leur langue maternelle + en l'occurrence l'allemand + ils font des progressions fantastiques au niveau de l'allemand/

Int c'est tout à fait explicable par la recherche ça/ plus on apprend plus on comprend

F2 beaucoup plus/

Int le fonctionnement d'une langue étrangère tôt/

F2 par rapport oui

Int voilà plus on développe des capacités pour en apprendre d'autres/

F2 oui oui/ alors je dirais c'est c'est ça qui est assez euh extraordinaire/ une de nos meilleures élèves en PAtois je me souviens c'est anecdotique le patois une enseignante donnait des cours

facultatifs de patois sa meilleure élève de toute sa vie d'enseignante de patois c'était une petite euh une petite euh d'albanaise/

Int c'est magnifique/ ça existe encore ces cours facul-

F2 non

Int non/

F2 non pour la bonne et simple raison c'est qu'il y avait pas assez de monde parce qu'il me faut au moins huit personnes pour euh mettre un cours sur pied et puis deuxièmement alors euh + le milieu patoisant demandait de mettre des cours sur pied et puis ils n'avaient personne pour les tenir/ donc euh voilà vous savez quand vous devez venir une fois par semaine euh + bon éventuellement deux fois de 15h30 à 16h30\ pour faire

Int il faut vraiment avoir envie

F2 du patois

Int mais il y avait une albanaise qui avait envie de s'intégrer visiblement/ (rire)

F2 (rire) ah oui oui elle a vu patois elle savait pas ce que c'était elle s'est trouvée la-dedans elle a trouvé ça génial ça a été sa MEIlleure élève de elle m'a dit de pourtant c'était une personne d'un certain âge elle m'a dit euh j'ai déjà eu affaire à des enfants mais pas en masse/ mais dans les différentes classes dans lesquelles j'ai passé où j'ai eu affaire avec les enfants ça a été ma meilleure + élève de ma vie d'enseignante de patois c'était une petite albanaise ceci pour le/ comme ça peut partir des fois dans tous les sens/

Int c'est mignon cette hist-

F2 h donc voilà donc acquisition de la langue + allophone + puis ensuite soutien à la classe on va l'appeler comme ça et puis ensuite ça devient un soutien à l'élève pour synthétiser\

Int c'est le co-enseignement le soutien à la classe/

F2 appelons-le comme ça\

Int d'accord

F2 qui peut avoir lieu DANS la classe ou en DEhors de la classe\ et puis ensuite en parallèle on peut avoir le SOUtien à l'enfant qui présente des difficultés particulières\

F2 d'accord\ vous avez dit euh ces jeunes allophones au bout à trois mois en tout cas au niveau de la classe je parle en un p deux p par ces camarades par ces pairs il est intégré h c'est-à-dire que lui il arrive à s'exprimer couramment/

F2 couramment il arrive à se faire comprendre/ c'est la langue de récréation\ donc euh

Int il arrive à se faire comprendre + des autres et de de son enseignante oui\

F2 d'après ce que je peux en entendre des des enseignantes enfantines ça part très vite\

Int oui et au bout de deux ans alors ça doit être plus proche du: couramment dans les

interactions/

F2 oui oui tout à fait

Int mais c'est pas suffisant pour arriver à rentrer dans des apprentissages

F2 parce ce qu'on est dans la structure alors ça c'est autre chose\

Int l'écriture la lecture le calcul

F2 ne serait-ce qu'apprendre une langue euh maths entraîne normalement PAS les maths mais euh ce qui est lié à la langue comme le euh euh + comment est-ce qui faut dire euh l'apprentissage des euh sons ou syllabes enfin bref les méthodes mixtes euh selon notre langue d'origine maternelle euh ça peut pré- senter un certain nombre de difficultés quand on arrive dans la structuration c'est pour ça que je disais tout à l'heure le pont euh + n'est pas coupé après deux ans en: en enfantine\ on essaye d'assurer euh enfin on essaye on invite l'enseignante à assurer le suivi + mais jusqu'à présent moi je pou- personne ne le faisait moi j'ai pu le faire parce que j'ai pu obtenir enfin un mode de fonctionnement qui permettait c'est dire à l'enseignante déjà au mois de mai juin donc fin d'année scolaire pour préparer la rentrée je disais que- donnez-moi déjà quels sont ceux quels sont les élèves qui + euh pour vous + avec votre regard après deux ans auront besoin de de de continuer de l'appui pour enfant allophone pour + que cette structuration - parce que souvent on peut constater qu'il fait un retour en arrière l'enfant s'il tombe dans une classe où il a des difficultés d'intégration dans le domaine de l'acquisition des acquisitions + niveau structuration alors c'est un peu bête que euh il se renferme parce qu'il a de grosses difficultés/ donc ça il faut imPErativement éviter ce piège mais ça ça a pu être fait euh ça a pu être mis en place parce qu'on m'en a donné les moyens euh j'ai trois trois fiches je vous les montrerai tout à l'heure des trois enseignants que j'ai à disposition ça représente septante-et-une leçons + par semaine + je trouvais déjà insuffisant mais pour leur faire comprendre ça ne ruons pas trop dans les brancarts ils m'en donnent déjà septante-et-un ça représente quoi une enseignante vingt-quatre et puis euh deux deux vingt-quatre et puis une vingt-trois + leçons par semaine\ mais c'est plein\ leur horaire + est plein\ ++ et puis on est au mois d'août et puis je re- j'ai reçu euh trois enfants syriens maintenant + pas un mot de français plus deux portugais depuis lundi + qui vont arriver et: + il faut impérativement ils sont pas en enfantine en tous cas SI UNE enfantine elle est d'origine italienne elle aura pas de souci la maman parle bien le français/ par contre les autres euh d'origine syrienne ou portugaise EUX il y aura souci\ donc je dois dire maintenant euh voilà + dès lundi + il faut impérativement que ces enfants puissent euh + puissent être pris par euh par + une des deux collègues alors elle dira bon moi avant les vacances on m'a signalé cet enfant alors il a quel degré/ parce qu'on peut pas mettre en enfant de huitième avec un enfant de quatrième bien évidemment euh + selon le degré scolaire elle peut dire j'en ai un ici qui est + proche de cette situation je peux le prendre avec + mais c'est dommage quelque part de euh +

je sais bien qu'il faut une limite mais euh j'avais pour donner une petite idée j'avais demandé deux fois et demi le quota qu'on m'a: octroyé sur la base D'UNE année pratique alors je peux bien avoir une marge d'erreur d'un équivalent d'un demi poste mais au-delà c'est moi qui suis totalement incompétent sur euh sur le type D'ENfants que je connais puisque je euh j'ai dû prendre contact avec l'enseignante et d'appui et l'enseignante titulaire\ voilà et puis ça représente euh par année scolaire qu'est-ce qu'on va dire + (grand soupir) + attention je dois encore rajouter quelque chose là donc est dans les allophones

Int et puis il y a les francophones qui ont leurs propres difficultés

F2 maintenant il y a l'appui aux enfants il y a ceux je le laisse peut-être pour la fin en complément il y a ceux qui ont des difficultés en: maths français qui sont: allophones ou non ou ex-allophones ou non/ donc je dois aussi les glisser là-dedans\ donc pour ceux-là + avec les moyens qui sont donnés + c'est une c'est deux leçons je dirais par semaine pour quelqu'un nous ce qu'on appelle j'appelle ça l'appui branche\ + français maths allemand +++ et pour un enfant allophone alors pour les ça je parlais de décision à un moment donné + j'étais quand même partagé avec les collègues et je leur avais dit écoutez il faut TENdre à ça une leçon par jour en individuel\ ça je crois c'est quand même le le le minimum qu'on puisse faire faut pas trop non plus/ parce que ça devient gentiment à un moment donné un peu de l'exclusion de la classe le le petit canard euh le vilain petit canard faut faire gaffe avec ça\ beaucoup de gens disent oh il faudrait qu'il soit moi à titre personnel j'étais contre avec ça pour les plus petits les plus grands c'est autre chose/ une classe d'accueil par exemple où on met les tous les allophones ensemble non

Int vous étiez contre\

F2 à titre personnel/ je dis pas que j'ai raison/ mais + euh ++ je crois à la comment est-ce qui faut dire à la à la réussite des de la: des interactions au sein de la classe à la cours de récréation et puis dans le quartier\ si on doit changer de localité pour apprendre une langue euh + dans un milieu français si c'est pour apprendre l'allemand ben on doit si on me met dans un bain d'allemand c'est bien mieux/ on est d'accord/ mais dans une classe particulière je trouvais pas ça à mon avis une bonne idée pour les plus grands c'est autre chose\

Int pourquoi/

F2 ben je crois qu'ils comprennent déjà mieux qu'on va qu'on les les exclut pas quelque part ils vont comprendre le message euh ou +

Int que c'est pas une exclusion

F2 c'est pas une exclusion c'est pas une mise à l'écart c'est euh + un un moyen plus rapide de + euh combler leur retard parce qu'ils sont quand même plus proches de l'autonomie si on veut de l'adulte que: euh chez l'enfant en bas âge\ lui il a des échéances beaucoup plus proches en terme par

exemple d'apprentissage si c'est un enfant de l'école secondaire euh il a des il a des échéances qui sont beaucoup plus rapprochées qu'un enfant qui arrive en école enfantine par exemple ou en troisième année\ ou c'est beaucoup c'est un des éléments pourquoi euh j'étais plutôt opposé à ça quoi\ et puis on remarque + que euh ++ ça: + je crois que ça fonc- ça commence à fonctionner à satisfaction mais c'est relativement récent\ donc pour revenir à ce que je disais tout à l'heure les moyens pour moi sont + je dirais sont insuffisants <3> alors on va me dire comment tu vas faire maintenant euh il y a aucune des enseignantes qui peut prendre ces: enfants-là bon ben euh ++ je vais me débrouiller pour trouver une enseignante à l'interne OU m'adresser à l'état en disant maintenant il y a plus personne j'aimerais que vous mettez à disposition une enseignante supplémentaire/

Int ces enseignantes reçoivent non pas une formation particulière en +

F2 normalement si au départ\ sont venus se greffer des + entre guillemets des + des enseignantes euh + non formées + ça été le cas l'année passée avec euh parce qu'évidemment introdui- partant dans une nouvelle pratique sans avoir tout le personnel à disposition + il a fallu que je le demande je savais pas trop non plus si la nouvelle personne qui me serait proposée qui se proposerait était d'accord d'entrer dans cette démarche/ j'ai eu de la chance de (toux) + une collègue fran- une collègue française qui est d'origine française oui fabienne aveni passablement je sais plus son ex mari qui était dans le jura je sais plus (toux) mais bref elle m'a dit ça ça c'est quelque chose qui est bien quoi qui me plaît qui est: vraiment intéressant moi évidemment j'ai sauté sur l'occasion\ donc un une enseignante d'appui de longue date a joué le porte greffe si on veut\ voilà et puis euh ça: a fonctionné à satisfaction de temps à autre je prends quand même des contacts normalement ça serait pas à moi de le faire h mais euh à partir du moment où on a peu de moyens ici et où qu'on peu de moyens au niveau du canton donc euh voilà vous avez rencontré monsieur bevaud lui monsieur bevaud pour le moins deux plus deux c'est le première quatrième h alors vous avez il a l'ensemble du jura donc bon + autant dire euh mettez-le nous à delémont il sera au moins efficace peut-être quelque part j'en sais rien/ voilà ou plus peut-être plus rentable quelque part\ non ça peut être affolant/ donc moi j'ai dit à un moment donné ben voilà\ je prendrai la liberté (inaudible) auprès des deux enseignantes de demander des résultats\ c'est pas à moi je m'arroge des droits de de superviser le travail qui est fait mais ça joue/ ça joue pas/ vous vous parlez/ comment ça va entre vous/ il faut qu'on se réunisse/ de toutes façons on le faisait une ou deux fois dans l'année mais il faut qu'on se réunisse/ à titre individuel allez dire à une adulte à adulte c'est pas donné à tout le monde d'aller lui dire écoute euh je trouve que tu fais un peu trop le poteau dans la classe quoi\ comment on fait/ j'ai eu à régler aussi un problème comme celui-là\ où l'enseignante qui sort de la hep sait pas comment dire à une personne de quarante ans écoute il faudrait peut-être faire autre chose que jouer au poteau

dans la classe et puis attendre qu'il y ait des problèmes/ bon ben voilà\ je reprends l'expression poteau parce que c'est l'enseignante qui m'a dit ça\ j'ai dit bon ben c'est très bien que tu le dises parce qu'on va résoudre le problème/ il y a aussi CA à gérer euh où il faut aussi tenir compte de ces éléments-LA quand on on introduit quelqu'un dans dans les classes\

Int mais pour revenir à la formation de ces enseignantes on pourrait dire spécialisées c'est ça/

F2 oui

Int elles ont justement suivi la formation enseignement spécialisé/

F2 NON\ ah c'est je + j'ai pas assez de précision sur le leur type de formation mais elles Avaient UNE formation dans le cadre de l'enseignement spécialisé centrée SUR l'apprentissage de la langue française pour les enfants migrants\ voilà\ donc euh il y avait cette formation-là\ + maintenant je peux pas vous dire où on en est là parce que: j'ai pas du tout chercher à: bon premièrement parce que j'ai eu affaire avec des des personnes qui étaient là depuis euh qui sont là depuis longtemps donc qui ont l'habitude de je me suis pas j'ai pas été amené à poser comme question mais ce que j'enTENDS c'est que: il y a une pauvreté CRAsse dans le domaine des MOYens parce qu'elles font euh elles-mêmes beaucoup de euh l'essentiel de leur moyen d'enseignement c'est ELLES qui le font\

Int oui/ il y a pas d'outils c'est ça/

F2 les outils manquent/

Int vous savez si elles ont recours à à éole/

F2 oui\

Int oui/

F2 donc ça c'est à disposition c'est évident\ oui\

Int ça veut donc dire que euh elles intègrent quand même la langue d'origine/

F2 oui ben à fait oui oui\

Int pour faire passer le français enfin

F2 moi j'ai eu à le faire pour un enfant allophone dans le cadre de ma classe à moi parce que: ben il y avait plus personne pour prendre cet enfant je me suis approché d'une enseignante alors dans les premières euh dans les premières choses euh: et puis pour moi j'étais pas formé j'étais instituteur je lui ai dit écoute voilà on va faire participer toute la classe chacun va m'apporter une image avec un mot en français collé dessiné peu importe piqué où vous voulez et puis on a dit comme on va entamer le thème de la forêt et bien euh vous m'apportez des: trucs des éléments qui concernent ce thème on s'est retrouvés avec euh à peu près deux cents cartes magnifiques plastifiées bien écrit + hein la motivation elle était là et puis euh on a commencé avec ça en ordre et puis j'ai monté ce ce système d'un petit peu d'apprentissage des premiers mots et autre bien sûr on avait la cour de récréation également l'école la porte et cetera la classe enfin bref également à la maison déjà

pour que cet enfant se sente déjà pas perdu/ et puis après à côté de ça/ alors les éléments avec l'outil informatique c'était intéressant euh parce que je vous parle ça éole existait pas à ce moment-là euh euh + j'étais parti avec des des éléments que j'avais pu trouver sur euh internet euh pour qu'il y ait une correspondance entre sa langue maternelle français l'image quoi/ voilà\

Int donc vous avez bâti un petit outil empirique/

F2 bien sûr/ vraiment empirique quoi parc- on pas prendre un bouquin et puis voilà les enfants d'origine albanaise voilà\ un cirque pas possible et puis déjà rien que pour faire TRAduire un texte administratif ou quand on a des ENtretiens avec des parents d'origine albanaise on a le numéro maintenant passage unique qui est caritas qui nous envoie service de traduction bon ben ça marche bien\ mais alors avant c'était la croix et la banière/ je regardais à la commission d'école quelqu'un qui était à peu près serbo-croate et cetera faut encore faire gaffe hein/ enfin bon/ je me disais ben tiens il y a en peut-être UN hein qui pourrait jouer ce jeu-là et puis effectivement faire la traduction/ si on voulait éviter que l'enfant bien souvent c'est ce qui se passe on a des enfants qui app- font les traducteurs pour leurs parents\ je vous dis euh au bout d'une année de scolarité + normale + je parle de maintenant de scolarité en dehors des un p deux p des classes des degrés un p deux p euh bien souvent c'est les: on fait appel aux enfants pour traduire aux parents bon c'est sûr que c'est des choses simples hein/ qui ne concernent pas une problématique de scolaire + trop importante/

Int et ces parents vous vous: vous arrivez à communi- alors avec ces difficultés de la langue mais vous arrivez à communiquer dans le sens où ils viennent aux séances/

F2 hm

Int oui/

F2 ils sont présents/ je veux dire en tant que parents/

Int oui oui tout à fait/ bon\ euh +++ il faut souvent les tirer par la: par la main ce que je trouve normal/ une séance de parents avec vingt-cinq ou trente personnes moi j'appelle ça une chaise occupée et puis la personne est là elle en touche pas une donc c'est pas par une séance de parents qu'on résoud le p- fait avancer le schmilblick hein avec un un un couple de parents syriens/ on les prend à part avec une une une éventuellement les éléments de traduction qu'on peut obtenir/ + déjà si c'est sérieux si c'est pour dire déjà pour vérifier si madame ou monsieur s'il un travail si + j'avais aussi euh initié un contact avec l'ajam parce que je trouvais aberrant il y avait rien/ entre l'école et l'ajam il y avait rien\ vous recevez un message électronique vous allez accueillir les enfants pendant nanana famille qui vient à delémont rue xxx qui nanana vous allez et point/ avec les années de naissance et où ils étaient avant soit en syrie soit quelque part en europe voire à courrendlin\ bon\ c'est tout\ alors j'ai trouvé ça dommage alors j'avais dit il faut IMpérativement que ces pers- que vous jouiez vous euh pas le rôle de traducteur systématique + mais de référent au niveau de la

langue\ ça signifie voilà ce que j'ai reçu de l'école je comprends rien\ est-ce qu'il y a un PONT de votre côté/ parce que moi s'il faut que je gère ça sur l'ensemble de l'école on en sort plus/ et puis là il y a un effet de proximité puisqu'ils viennent de là les personnes de l'ajam sont sont directement euh en contact avec ces avec ces + personnes migrantes donc autant que euh elles AIENT une personne de référence à l'ajam\ alors pour vous dire donner un exemple à tel point que je j'étais assez content que d'être entendu en tous cas de des deux côtés\ euh c'est qui s'est produit le phénomène suivant une année où on avait un petit érythréen ¦ d'une difficulté comportementale EXtraordinaire à la limite des coups de l'enseignante hein/ enfin réciproquement\ quoi on était à la limite des coups quoi\ aucun respect de la femme + des camarades féminines de la classe hein vraiment bon\ + bon\ on a entrepris les ce qui fallait pour un petit peu corriger euh la situation et puis ça allait ça s'est tellement bien corrigé que + l'ajam avait décidé de reprendre cette famille depuis delémont et puis de la remettre à courrendlin\ alors là j'ai dit maintenant stop hein\ + pendant presqu'une année + on a lutté pour essayer de d'amener cet enfant dans une situation + correcte + parce que si vous le redéracinez maintenant LA où ça avait déjà mal commencé à courrendlin alors j'ai dit moi je sors hein/ je sais pas comment mais ça va exploser quoi/ il faut une CRIse pour générer le problème alors je vais générer cette crise ça m'est égal et + alors là\ ils ont commencé à dire bon\ comment est-ce qu'on pourrait faire/ mais vous savez monsieur dubosc il y a des COÛTS/ j'ai dit je sais\ ça veut vous coûter huit mille balles de taxi par an\ +++ mais qu'est-ce qui compte le plus/ c'est que ce gosse il finisse délinquant et que son on imagine qu'il est sur des rails et c'est la case prison pour lui dès l'âge de quatorze ans c'est ça que vous voulez/ c'est rien huit mille francs par an/

Int j'ai pas compris l'histoire des coûts mais euh

F2 des coûts\

Int des coûts de taxi pourquoi il fallait un taxi/

F2 parce que + la famille + ont décidé sans concertation sans rien de la rapatrier à courrendlin et je me suis opposé à ce que cet enfant

Int ah oui il y aurait eu des coûts s'ils étaient retournés à courrendlin/

F2 non non non non ils sont retournés à courrendlin

Int ah ils y SONt retournés

F2 OUI ET + j'ai refusé que cet enfant soit scolarisé à courrendlin/

Int ah/ d'accord/

F2 donc il devait faire il faisait les courses courrendlin delémont retour quatre fois fois par jour c'est huit mille balles sur une année/

Int il y avait pas de poste/

F2 non non non non euh les horaires jouaient pas et puis en plus de ça on était pas + sûrs du tout

de ce qui allait se produire avec euh avec lui + dans un transport + parce que ça a créé quoi dans sa tête le retour/ c'est moi le fautif/ (inaudible) à l'école ou bien pas/ il en savait RIEN/ alors je l'ai eu dans mon bureau et puis je lui ai dit Omar\ omar il s'appelait\ je lui ai dit Omar/ ++ tu connais courrendlin/ c'est pas nous qui avons décidé de + que ta famille redémarre euh déménage à courrendlin est-ce que tu souhaites continuer dans cette école ici/ il m'a dit moi je vais pas à courrendlin je reste ici/ j'ai dit ok c'est tout ce que je voulais entendre/ voilà ce qui va se passer\ JE compte sur toi j'aurai des contacts avec ton chauffeur de taxi euh bon donc on aura des contacts pour voir si tout va bien si t'arrives à l'heure enfin bref mais je peux pas être tous les jours derrière à te courir après pour te demander ou à l'enseignante si t'es à l'heure ou pas on COMpte sur toi c'est TA responsabilité moi je veux bien engager et puis faire les entreprendre les démarches/

Int il avait quel âge ce petit à l'époque/

F2 neuf ans/ il a fait sa cinq p et six p maintenant il est en ++ alors + le pire c'est qu'au bout + en ils ont déménagé cette famille à courrendlin/ SIX mois après + dans l'année scolaire suivante où lui venait en taxi ils ont REmis cette famille à delémont/ ils m'ont jamais répondu à la question est-ce que vous avez retrimballé à gens de courrendlin à delémont pour la deuxième fois à cause des coûts occasionnés par omar/ j'ai jamais eu de réponse\ donc ça signifie que c'était bien ça\

Int ç'aurait pas été plus simple de

F2 les huit mille francs de taxi ils en faisaient l'économie\

Int ouais\ ça veut dire + que vous arrivez quand même enfin la collaboration avec ne va pas tout à fait de soi quoi vous arrivez à faire entendre quelque chose quand il y a un problème\

F2 ah oui tout à fait sinon euh ce gosse se retrouvait à courrendlin et puis c'était l'émeute c'était reparti le je dirais comme en quatorze quoi\ alors là on en discute avec l'enseignante l'enseignante vient près de moi même l'enseignante était contente bien sûr c'était un ouf ballon d'oxygène pour elle de ne plus avoir ce gosse parce qu'elle avait eu les années de souffrance je lui ai dit écoute je comprends\ + mais euh il y a peut-être des choses à modifier/ LA c'est intéressant en tant que COllègue quand on parle à une collègue de lui dire écoute maintenant c'est le directeur qui te parle voilà ce qu'on va entreprendre ce que j'ai entrepris + comme convenu + ça marche ou ça marche pas maintenant c'est le collègue qui te répond à ton a à ton a- à ton attitude euh ++ qu'est-ce qui est bien qu'est-ce qui n'est pas bien pour ce gamin dans ton attitude/ alors ça me permettait de le dire/ parce que euh et puis ça ça a fait que cet enfant il a pu euh il a pu terminer sa deuxième année euh dans cette classe et puis j'ai plus entendu parler au niveau discipline ben j'ai entendu parler de de temps en temps + on ne je l'ai eu bien sûr en première année en retenue ici au bureau parce que l'enseignante pouvait pas toujours consacrer euh son mer- une partie de son mercredi après-midi pour le faire travailler + parce que dans les sanctions ben c'était + c'est la sanction maximale c'est

celle-là pour lui/ c'est pas d'être exclu/ puisqu'il vient de de l'école ou suspendu on peut le suspendre un jour oui/ mais: il faut qui au niveau parental que ça suive quoi et puis là ça suivait pas\ donc euh c'est l'école qui devait vraiment prendre cet enfant en charge et puis avec des par différentes mesures différents contacts euh euh notamment l'élément HOmme puisqu'il avait affaire à une enseignante ben c'était moi donc je jouais aussi le rôle de l'enseignant et puis du du papa et puis en même temps plusieurs casquettes MASculines et puis euh + HEUreusement ben il est arrivé un un deuxième pas: pas d'érythrée mais aussi de la corne de l'afrique\ euh + même couleur que lui même état et cetera bon\ moi je lui ai dit écoute moi j'ai besoin de toi hein/ +++ dis ici + toi tu connais hein/ ça fait bientôt une année et demi je sais pas combien que tu es là\ euh je compte sur TOI hein/ c'est TELlement bien allé qu'après + on entendait on disait PLUS Omar c'était Omar et puis le euh arif il s'appelait rif arif c'était omar on disait omar sharif (rires) parce qu'évidemment ils s'étaient tellement bien entendus euh que ben toutes les phrases tout chaque fois qu'il y avait quelque chose (inaudible) pour vous dire en terme d'intégration jusqu'où ça peut aller quoi\ voilà en terme d'intégration d'allophones ou de difficultés qu'on peut rentrer qu'on peut rencontrer\ bon je m'étale beaucoup parce que c'est ça m'a toujours je dirais sur le moment ça bouffe une énergie pas possible mais: c'est passionnant\ parce que c'est + parce qu'on traite de l'humain quoi et puis je dois dire faut faire de gros efforts ça mange pas mal d'énergie mais euh je dirais ça en vaut la peine quand on quand je les vois arriver à l'école c'est sûr des fois qu'est-ce qui vous met en forme le matin pour aller au pour aller au travail euh vous regardez par la fenêtre vous regardez ces deux lascars qui arrivent à l'école ils arriv- ils VIENNent à l'école déjà rien que CA ils VIENNENT à l'école donc ça signifie que euh la mayonnaise elle a pris/ sans l'école non euh je VIENS à l'école après je peux faire toutes les frasques que je veux/ mais si j'ai PAS l'école c'est déja un signe de réussite quoi pour eux/ ++ + voilà\ un dernier point concerne les enfantines donc on a parlé de soutien + le soutien c'est la notion globale\ l'appui c'est branche\ donc français j'aime bien cette image-là parce qu'un appui il y a une branche et puis soutien c'est l'arbre entier quoi c'est la prise en compte globale de l'enfant\ s'il y a un enfant qui rencontre des difficultés générales de + mise au travail ou + de gestion de ses affaires enfin bref il y a un problème vis-à-vis de + la vie scolaire si on veut\ des des des dans ses apprentissages\ donc là on a aussi des enseignants spécifiques/ c'est pas moi qui les gère\ euh ces: enseignantes-là c'est directement lié par le le service de l'ens- par la section intégration\

Int hmhm

F2 alors la frontière entre soutien et appui <3> HHH il faut elle est de cas en cas elle est pas systématique ou systémique ça signifie qu'un enfant qui a bénéficié de cent ou cent vingt leçons d'appui et puis on se dit il y a quelque chose c'est autre chose que l'acquisition bon faut déjà admettre que c'est un enfant qui est faible en maths bon ok on est pas être fort dans tous les donc

domaines si en plus de ça il y a encore des difficultés en français et ailleurs faut quand même se poser à un moment donné faut que quelqu'un se pose la question se dise est-ce que l'appui branche c'est véritablement ce qui faut/ ou bien est-ce qui faudrait pas un cours du type apprendre à apprendre\ donc plus s'orienter dans ce domaine-là euh + qu'autrement donc\ avec une structure comme on l'a mise en place maintenant on PEUT véritablement se poser ces questions parce qu'assez rapidement on va pas attendre cent cinquante leçons pour arriver à une situation comme celle-là mais se dire peut-être après quatre-vingt leçons il faut autre chose pour cet enfant parce qu'au niveau cognitif ça joue/ + les compétences euh + je dirais il les a c'est les résultats qui suivent pas ou bien c'est l'attitude en classe j'en sais rien\ donc il faut une un une autre une autre prise en charge\ mais pour une école comme delémont c'est un demi poste euh minimum + pour prendre en charge ce TYpe de problématique + mais alors là par c- on a obtenu aussi un intervenant socio-éducatif pour gérer les problèmes euh c'est-à-dire gérer les problèmes ent- gérer le le suivi des situations + en dehors de l'école\

Int ah oui/ c'est-à-dire + dans la famille/

F2 ben bien sûr/ ça signifie qu'à un moment donné moi je suis là à sonner à des portes à huit heures le soir euh pour savoir qui c'est qui était à la maison/ parce qu'on ne pouvait pas savoir + qui était le papa qui était la maman + bon il y avait des épisodes assez + assez géniaux mais je trouve aberrant/ les contacts avec les services sociaux l'autorité tutélaire c'est tout moi qui m'occupait de ça/

Int mais ça vous constatez que ces besoin-là ils sont plus spécifiques pour les allophones/

F2 non non non non non non là il y a pas de discrimination non non\ non non\ non non ces problématiques bon bien sûr on sait qu'il y a des problèmes qu'il y a UN problème de comportement au départ mais ça ne demande pas automatiquement euh l'intervention de l'intervenant socio-éducatif\ qui suit l'enfant ET la famille\ ce qu'on ne pouvait pas faire avant maintenant ça fait quoi quatre ans qu'il fonctionne et à satisfaction\ mais ça c'était aussi un gros gros gros + un grand consommateur d'énergie ça\

Int on peut dire que vous êtes à l'origine de beaucoup de + de batailles qui visant à transformer des situations qui

F2 alors je peux le dire c'est pas + pour me passer la brosse mais je dirais oui\ parce que: + autant que faire que ceux se peut j'essaye toujours de d'essayer de prendre du recul et puis de me dire qu'est-ce-qu'on est en train de faire/ euh qu'est-ce qui va pas qu'est-ce qu'on est en train de faire/ euh + MÊme au niveau du service du département de l'éducation connaissant les difficultés PAR les conseillers pédagogiques même là ça joue pas\ + c'est CLOIsonné vous avez vu ICI il y a un petit local pour recevoir quelqu'un point\ ici que ce soit l'apprenti la secrétaire et autre bon ça a

ses avantages ses désavantages peu importe mais ici que ce soit l'apprenti ou la secrétaire euh j'ai eu un intervenant extérieur qui est venu qui a écoutez j'aurais besoin du directeur pour lui poser euh un certain nombre de questions sur un élève\ de qui s'agit-il/ l'élève tel et tel\ oui/ vous avez besoin de savoir quoi\ il est reparti avec sa réponse je l'ai jamais revu/ euh TRES étonné/ j'ai eu l'occasion de le ravoir au téléphone\ il m'a remercié des informations qu'il avait reçues\ mais très étonné que aussi bien l'apprenti que la la secrétaire euh ait pu lui donner les renseignements\ il lui fallait le directeur\ je conçois les choses comme ça\ ça a des désavantages mais bon les avantages sont sont plus élevés donc au point de vue recul euh + le service de l'enseignement connaissait très bien cette situation-là et il y avait deux trois situations de crise au collège rapport aux élèves décision a été prise de d'un intervenant socio-éducatif à l'école secondaire\ je savais rien du tout\ (suite et fin sur anecdote concernant un élève du secondaire non retranscrite)

Fin de l'entretien avec F2

F3

F3 j'enseigne à l'école enfantine enfin anciennement école enfantine maintenant c'est première et deuxième année primaire

Int et vous avez les deux en même temps/

F3 oui mais pas toute la journée

Int vous pouvez m'expliquer/

F3 alors j'ai QUAtre demies journées où ils sont tous ensemble

Int oui/

F3 + et ensuite j'ai une demie journée où il y a que les: premières années et j'ai deux demies journées où il y a que les: deuxièmes années\

Int et tout ça c'est le matin seulement/

F3 alors non ça dépend (petit rire) le: lundi matin j'ai les deuxièmes j'ai tout le monde l'après-midi/ mardi matin j'ai + tout le monde/ après-midi c'est congé le mercredi matin j'ai tout le monde l'après-midi nous avons congé jeudi matin j'ai les deuxièmes jeudi après-midi les premières vendredi matin tout le monde et vendredi après-midi les deuxièmes\ ça se pass-

Int vous enseignez depuis longtemps/

F3 une dizaine d'année/ ouais

Int donc vous en avez vu passer quelques-uns de ces allophones//

F3 ouais alors puis on est dans un quartier avec beaucoup de: ben d'enfants allophones parce que c'est des appartements euh pas trop chers et puis xx étrangers (inaudible) plutôt que dans des belles villas quoi donc on a: plutôt une consonance euh beaucoup d'enfants étrangers dans le quartier ici\ j'ai une classe euh il y a beaucoup beaucoup + d'enfants (rires)

Int vous avez combien d'enfants en moyenne par classe/ tout tout tout enfant confondu

F3 alors là j'en ai vingt ouais

Int et dans cette classe où il y a beaucoup d'allophones ça représente combien sur vingt/

F3 plus de la moitié si ce n'est pas le total (rires) alors il y a des enfants qui comprennent quand même la langue/ le français quand ils arrivent ils sont un peu dans le bain ça ils ont: un peu dans la bain (inaudible)

Int vous distinguez ces enfants-là des autres\

F3 hm oui oui et puis d'autres euh pas du tout\

Int hm hm ceux qui comprennent un peu la langue c'est que ça fait déjà un moment qui sont en suisse c'est ça/

F3 oui il y a des frères et sœurs ou bien qui sont gardés chez des gardiennes qui parlent français

ou oui oui voilà

Int tandis que les autres ils viennent d'arriver en fait c'est ça/

F3 mais même pas forcément il sont: nés en suisse mais voilà ils ont pas été baignés euh ils ont été ils sont restés euh euh à la maison: ils avaient des gardiennes de langue: leur même langue donc et puis voilà quoi\

Int qu'est-ce que vous constatez en ce moment comme langues prédominantes parmi vos : allophones/

F3 alors là j'ai quand même euh un + groupe mélangé/ j'ai une année où j'avais beaucoup de portugais\ il y a: une autre année l'année passée c'était beaucoup d'albanais là cette année j'ai un petit peu de tout\ (rires) mais sinon j- il y a pas de prédominance ça change chaque année\ (rires)

Int et alors euh alors qu'est-ce que constatez vous au niveau de ben des différentes difficultés vous venez de dire c'est pas forcément les mêmes pour ceux qui ont été dans le bain de langue que pour les autres/

F3 alors c'est surtout: difficile de RENtrer dans la langue française\ ce sont des enfants ben: beaucoup ne parlent pas le français + les activités: qu'on propose elles sont aussi plus euh comment dire + beaucoup plus faciles plus simples\ ++ pour des enfants allophones parce que on je peux pas partir dans un sujet + euh parler de la montgolfière je sais pas trop quoi parce que ils savent pas du tout ce que c'est une montgolfière/ c'est vraiment: des champs: basi:ques c'est vraiment des choses assez simples

Int ça veut dire que pour toute la CLAsse/

F3 oui

Int du FAIT de la présence de ces allophones vous choisissez des activités des thèmes simples/

F3 oui voilà

Int d'accord\

F3 oui oui (rires)

Int et + je pose des questions qui font l'avocat du diable ou enfin hein euh mais vous n'avez pas l'impression du coup de tirer vers le bas entre guillemets toute la classe du fait + de cette simplification/

F3 non/

Int non/pourquoi/

F3 parce que c'est: un groupe d'élèves qui a besoin + de ça + justement aussi même pour cadrer euh ben ils sont besoin de ça en fait voilà

Int mais si vous dites qu'elles sont plus simples c'est par rapport à ce que vous FEriez

F3 oui hm hm

Int si vous n'aviez pas du tout d'allophones/

F3 oui

Int ou par rapport ce que font d'autres collègues aussi/

F3 oui ce que font d'autres collègues aussi\ mais voilà après c'est vrai que c'est BEAUcoup d'enfants si j'avais qu'un ou deux enfants allophones aussi ce serait beaucoup: plus voilà je ferais autrement aussi dans mon travail\ je travaille aussi beaucoup par GESte je leur montre + beaucoup ouais ouais/

Int vous avez recours à des euh des images:/

F3 oui oui et puis là on a une enseignante depuis trois: sa troisième année maintenant qui fait de l'appui allophone/avec les enfants

Int c'est madame aveni c'est ça/

F3 oui oui alors ouais elle vient dans ma classe + donner des leçons

Int mais alors concrètement parce que je je sais pas si je vous ai dit j'ai eu un entretien avec monsieur DUbosc d'abord

F3 hmhm

Int qui m'a plus expliqué les choses d'un point de vue administratif les quotas horaires les batailles entre guillemets avec le service de l'enseignement enfin son combat quoi

F3 hmhm

Int et alors: au quotidien moi ce que j'aimerais vous avez votre nouvelle classe le premier jour de l'année il y en a donc au moins la moitié qui comprennent pas du tout ce que vous dites/ comMENT vous faites/

F3 (grands rires) alors on fait avec je sais pas comment vous dire

Int ben oui avec/ comment/

F3 je fais euh ++ ouais je sais pas\ je: fais aussi peut-être moins d'act- d'ateliers je sais pas comment expliquer\

Int mais déjà pour les accueillir vous vous savez déjà de quelle euh nationalité ils sont/

F3 oui ben ça parce que nous a la liste des élèves avant la rentrée\ et puis après les parents ils notent aussi euh + ouais il y a trois coches à mettre si c'est des bonnes connaissances moyennes ou pas du tout de connaissances en français donc on sait à peu près euh le nombre d'élèves qu'on a\ puis après

Int donc vous savez les langues/les langues maternelles vous les connaissez de ces enfants/

F3 oui ouais

Int puis est-ce que vous vous: vous les connaissez un petit peu ces langues maternelles ou quelques-unes ou des mots basiques euh

F3 non non alors l'espagnol oui je suis espagnole donc c'est bon/ le portugais je sais aussi/ l'allemand\ ben les bases en allemand qu'on a appris: à l'école (rire) un petit peu l'anglais/ mais voilà j'ai oublié un petit peu des choses comme ça alors ça fait que + ben pour l'espagnol et le portugais je me débrouille super bien donc euh des fois je leur parle dans d'autres langues là j'ai une petite espagnole où elle est toute perdue: elle est + tout le temps euh collée à moi: puis je lui explique une fois en français quand je vois qu'elle comprend pas je lui explique en espagnol (petit rire) quand je vois que ça va vraiment pas alors je lui parle en espagnol à ce moment-là/

Int et elle vous répond dans sa langue\

F3 oui hm hm

Int donc vous: vous engag- enfin vous avez une conversation enfin une conversation on s'entend avec elle dans dans sa langue\

F3 oui oui/ et puis après petit à petit ça repart puis voilà\ ben: petit à petit ben ils: s'y font et puis ils commencent à parler français\

Int c'est-à-dire qu'à un moment + ils comprennent ce que vous dites en français\

F3 hm hm ouais/

Int et c'est dû à quoi ça/ à for-ce de voir/

F3 à force de m'entendre de voir oui

Int d'accord

F3 de jouer avec leurs copains/ parce que là ils jouent beaucoup oui/

Int et pour les langues que vous connaissez pas du tout alors quand vous avez euh chez pas des petits africains euh des albanais euh

F3 alors euh je leur montre ils sont tous: souvent à côté de moi: /ou alors je leur prends par la main et puis: hm par exemple s'ils doivent aller chercher un crayon ben je leur dis tu prends tu prends un crayon ben voilà + par geste hm+ je les accompagne\

Int et puis vous lui dites ça c'est: un crayon/

F3 oui voilà oui oui oui

Int et puis + vous constatez que les c- finissent quand même euh par intégrer ce vocabulaire euh/

F3 hmhm

in oui/

F3 oui/

Int vous euh j'étais hier avec une enseignante à Mulhouse elle disait: il faut que enfin il y a trois années d'école enfantine en franque elle disait donc la première année ils doivent avoir un capital de de cent mots\

F3 d'accord

Int c'est des: constats que vous faites ou c'est des objectifs peut-être que vous vous fixez ça/

F3 ah non je me fixe pas ça (rires) non non

Int d'accord

F3 (rires) NON mais oui en tous cas je pense qu'ils ont en tous cas oui ils ont en tous cas cent mots\ ++

Int et puis elle disait en fin d'année euh d'école enfantine au bout de la troisième année donc euh il faut euh au moins cinq cents/

F3 d'accord\ oui/

Int vous êtes pas dans ces approches-là de /

F3 non non

Int d'accord

F3 non alors non je pars dans la construction des phrases ben du vocabulaire aussi mais euh + surtout la compréhension beaucoup/

Int hm hm et alors ces petits dont vous EUH parlez pas la langue et qui au début quand même vous comprennent pas et puis qui à un moment finissent par vous comprendre/ ils sont mutiques au début/

F3 non\

Int non/

F3 non non\

Int alors c'est comment/

F3 <3> ben c'est beaucoup par le regard/ et mais puis ben ils font des oui et des nons de la tê:te euh +

Int ah oui ils utilisent un langage non verbal\

F3 voilà/ ouais ouais

Int d'accord

F3 mais ils sont pas mutiques parce que euh ils bonjour ils me le disent au revoir ils me le disent quand je dis ben tu me dis merci\ ben je fais aussi beaucoup par répétition aussi leur faire répéter euh par exemple là je suis partie euh sur une histoire de loup qui voulait changer de couleur h on va travailler les couleurs/ donc là je leur dis ben rouge bleu: je fais beaucoup par répétition ils répètent + le mot + principal + ouais (petit rire) un peu des choses comme ça/

Int et entre eux euh comment ça se passe/ qu'est-ce que vous observez euh je sais pas dans dans une activité ben justement de peinture euh chacun s'exprime dans sa langue finalement/

F3 hm hm ouais\

Int et puis quel est votre regard d'enseignante qui êtes censée enseigner la langue française/

F3 (rires) euh il y a beaucoup d'enfants des fois ben quand ils sont euh ben l'année passée j'avais beaucoup d'albanais alors ça parle un petit peu albanais dans cette classe\ alors je dis écoutez ma foi à l'école on apprend le: français/ ceux qui savaient bien le français et qui étaient albanais alors je leur dis tu parles en en français/ parce que sinon elle va jamais apprendre le français/ et puis sinon vous allez parler en albanais tout le temps\ et puis des choses comme ça et puis après c'est vrai qu'ils observent beaucoup donc ils font tout + par observation euh et puis moi je leur montre chaque fois chaque activité euh de peinture je leur explique je leur montre je fais beaucoup je leur montre beaucoup beaucoup/

Int hm hm alors cette place des des langues étrangères dans dans la classe pour vous c'est pas un problème finalement vous

F3 alors non moi j'adore ça\ (rire) mais c'est vrai que c'est un problème plutôt pour les ENfants parce qu'ils partent + pas après avec les mêmes bases euh en troisième année avec les mêmes bases que les enfants + francophones oui oui dans l'apprentissage de des sons: de la lecture tout ça/

Int c'est pour ça qu'ils ont besoin de cours euh d'appui/ ceux-là hmhm/

F3 oui ouais\

Int c'est et et oui ce serait bien que j'interroge madame aveni vous + vous concertez sur euh le travail qu'elle fait euh/

F3 alors oui bon maintenant moins puisqu'on se connaît et puis voilà ça tourne elle fait ses ateliers et puis euh mais on voit/

Int + donc pour vous c'est euh l'apprentissage des sons mais c'est juste oral/ cette approche/ ou à un moment euh

F3 alors euh fabienne travaille beaucoup euh des mots de vocabulaire\ beaucoup dans le voc ouais

Int et puis est-ce que euh vous commencez à rentrer progressivement dans l'écrit en tous cas la formation de de ce qui serait plutôt euh les lettres

F3 alors plutôt dans le graphisme\

Int oui dans le graphisme c'est ça ouais + et vous faites le lien son enfin + qui est pas du tout évident\ son et puis euh forme graphique/

F3 alors plutôt par image ouais enfin si c'est ou les lettres (inaudible) le son /y/ je vais pas montrer le euh +

Int le o et le u

F3 ouais voilà ça je fais pas\

Int alors vous quoi/ vous dites par exemple ça c'est un cou: teau parce que il y a le ou dedans ou

F3 ouais

Int et vous montrez un couteau je sais pas hein/

F3 ouais je montre il y a plusieurs images où est-ce qu'on entend le son ou des choses comme ça après c'est / (inaudible)

Int donc ça c'est valable pour toute la classe/

F3 voilà ouais/

Int mais ça suffit pas pour certains allophones/

F3 hum hum

Int enfin je sais pas hein je vous pose une question/ + d'accord\

F3 ouais +++ et puis mêmes pour certains francophones non plus finalement (rires)

Int ah bon/ (rire)

F3 (rire) ouais\ après il y a des francophones ben voilà ils ont d'autres difficultés enfin c'est toujours euh (inaudible)

Int et pour vous c'est les mêmes enfin elles n'ont peut-être pas les mêmes causes mais au final c'est les mêmes difficultés/

F3 non parce que c'est vrai que les: + enfin après ça dépend des élèves mais euh +++ je dirais que plutôt que + francophones alors pas au niveau scolaire mais: dans la socialisation des choses comme ça\ + le fait de + oui de pas trouver des copains qui + savent parler avec eux ils se renferment des fois un peu plus je sais pas ils: sont plus agressifs dans les jeux que les autres ben voilà ça communique autrement je sais pas comment +

Int ah c'est intéressant ça/

F3 ouais ++

Int mais c'est c'est pas un cas général ou c'est CERtains francophones/

F3 CERtains

Int qui ont des difficultés d'accord + et alors du coup est-ce qu'on peut dire que les allophones euh ils sont PLUS dans la socialisation de façon générale/

F3 hm hm oui

Int et est-ce que vous pouvez:vous arrivez à expliquer ça/

F3 je sais pas ils ils ch- cherchent d'autres moyens de se faire comprendre\

Int ah oui/

F3 oui\

Int donc ça passe par une socialisation/

F3 oui\

Int ah c'est intéressant ça/ hm hm + et entre eux euh + ils se comprennent finalement/

F3 oui

Int (rire) ils parlent pas tous la même langue mais ils se comprennent\

F3 oui oui/ oui\ après il y a des gestes par exemple le quand on dit non ben voilà: c'est non dans toutes les langues enfin oui si c'est oui on hoche la tête il y a des gestes aussi qu- qui sont pareils dans toutes les langues\

Int hm hm + vous avez grandi en suisse/

F3 oui\ oui moi je suis née ici\

Int et euh je je réfléchis à haute voix je ne fais que des suppositions hein quand je parle\ euh est-ce que vous pensez que finalement vos RAcines euh + espagnoles vous rendent peut-être plus tolérante vis-à-vis de ces enfants euh étrangers/

F3 oui\ oui\ oui\ (rires)

Int par rapport à d'autres collègues euh suisso-suisse / oui/

F3 (rires) oui\ et puis au niveau des: parents tout ça + il y en a beaucoup qui disent ah mais les parents ils pourraient parler en français (inaudible) OUH OUH OUH tout ça

Int ah vous entendez ça/

F3 oui\ oui\ moi mes: enfants euh je leur parle en espagnol (rires) à la maison et puis ils ont appris le français enfin le grand là maintenant il est en troisième année il a appris le français à l'école et puis et puis voilà il sait TROIS langues mon fils/ le français le portugais parce que mon mari est portugais et puis l'espagnol donc euh ouais + alors c'est vrai hein que c'est pas évident hein pour eux moi je sais que je le sens maintenant encore euh + dans la compréhension de consignes tout ça pour c'est pas évident hein des mots de voc encore qui lui manquent mais euh voilà c'est euh une chose en plus qu'ils ont

Int à cette différence peut-être que vous vous êtes enseignante et que vous pouvez l'aider plus peut-être que les autres parents/

F3 voilà\ (rires) oui/ parce que par ex- je comprends le français c'est vrai je suis née ici/ donc c'est vrai les parents qui sont pas nés ici + qui comprennent pas du tout le français c- c'est pas évident non plus euh pour eux et puis je vois pas pourquoi ils leur parleraient en français s'ils le savent pas ça sert à rien \ (rires) enfin que moi je suis un peu plus ouverte à ce niveau-là oui/

Int + plus que la plupart de vos collègues/

F3 hm hm\ ouais\

Int vous en discutez des fois avec les collègues/

F3 de temps en temps mais oui pas: parce que + on a beaucoup d'enfants allophones ben c'est mes collègues d'à côté: euh enfin ce sont surtout des classes qui sont dans le quartier ici après euh euh dans d'autres quartiers ils elles ont elles ont pas ce problème-là/ c'est deux trois élèves et puis euh voilà et puis après ils rentrent dans le bain et puis euh ouais/ nous c'est : la majorité (petit rire)

des élèves qui sont allophones/ ++ hm hm

Int alors finalement est-ce qu'on peut dire ce bain de langage dont + on parle toujours euh enfin aussi bien en france qu'en suisse\ ah ben ils apprennent dans le bain de langage/ ma-joritairement oui/ ça fonctionne/

F3 oui/ hm hm ouais ++ à la maison ben: ils ont aussi la télé en français certains je dis pas tous hein donc voilà parce que on peut avoir les paraboles tout ça ça reste quand même dans la langue euh la famille mais euh ouais ben jouer avec les copains puis voilà/ de toutes façons ils ont pas le choix ils doivent euh (rire) ils doivent l'apprendre/

Int hm hm ++ est-ce que vous vous avez recours à des outils comme éole par exemple pour justement faire euh un travail d'ouverture aux langues langues/

F3 oui/ ouais ouais ouais/

Int vous faites ça/

F3 oui un petit peu moins mais j'essaye\ (rires)

Int concrètement/

F3 ben je fais deux trois activités par année mais pas plus pas on chante les anniversaires dans les langues qui veulent j'apprends une poésie en allemand + mais voilà

Int et euh des fois ouais des fois mettre en valeur les langues de chacun autour d'activités euh par exemple je dis n'importe quoi euh cette couleur c'est orange/ et puis vous leur montrez/ et puis ah ben tiens comment on dit dans ta langue/

F3 alors CA je FAIS mais: ils répondent pas forcément ils savent pas\ (rire) c 'est rigolo/

Int ah ouais/

F3 ouais alors des fois je fais euh comment on dit bonjour en albanais en russe ++ alors il y a en qui disent et puis d'autres ils ne disent pas/

Int vous savez pourquoi/ ils savent vraiment pas ou

F3 ils savent ils savent je sais pas ça peut-être ça leur appartient hm je sais pas\

Int ils ont pas envie quoi\

F3 ils ont pas envie/

Int donc vous: vous n'insistez pas forcément

F3 non non après

Int finalement vous manifestez beaucoup de tolérance aussi bien à ceux qui qui s'expriment dans leur langue qu'à ceux + qui veulent pas s'exprimer\

F3 ouais/ ma foi je peux pas leur sortir les mots de la bouche (rires) donc finalement euh oui/voilà\

Int hm hm + + j'aimerais si vous pouviez m'expliquer parce que moi je je je connais rien

vraiment je j'ai pas du tout étudié hein l'école enfantine euh où se portent vraiment les difficultés vous avez dit les SONS

F3 oui euh s- ben par exemple si on parle d'un: sujet ben les mots de vocabulaire enfin voilà montgolfière comme je disais avant le reprends la montgolfière\ prenez la montgolfière/ à quoi elle sert/ partir dans les:/ c'est presque tout moi qui DIT en fait\ les idées ne sortent PAS forcément des élèves ou c'est toujours les deux trois qui savent parler français qui qui s'expriment et puis les autres euh ne comprennent pas après euh oui

Int ah ouais alors est-ce qu'on pourrait dire que finalement ils prennent l'habitude de ne pas parler ou de pas répondre parce que + ben voilà ils savent pas donc du coup ça fait des enfants moins: actifs ou: éveillés scolairement ou + est-ce que CA pourrait expliquer après un retard qu'ils sont lorsqu'ils rentrent après en en trois p/

F3 ouais euh: non: mais je pense aussi c'est beaucoup par rapport à la famille/ ce qui font à la maison/ + on voit des enfants qui font quand même des jeux même s'ils sont allophones et des jeux + d'autres qui font pas du tout parce que les parents ne connaissent pas les jeux euh ben qu'on trouve dans le marché aussi c'est aussi important il y a des parents: ben voilà qui peuvent pas entrer dans un magasin et puis acheter un jeu alors qui: +

Int ils savent pas la langue

F3 ils savent pas la langue mais maintenant il y a les jeux haba c'est noté en plusieurs langues mais euh H voilà c'est aussi un apprentissage: rien que de lancer le dé des petits jeux comme ça

Int ah oui/

F3 oui

Int donc en fait il y a des tas de pratiques qui ne se font pas en famille et donc du coup qui vont pas de soi quand vous les faites à l'école/

F3 voilà/

Int ça veut dire que vous euh l'apprentissage se fait aussi dans la famille/

F3 hm hm + mais PAS dans la langue plutôt dans le s- dans le cognitif enfin dans l'apprentissage ben lancer le dé savoir que quatre bon ben c'est un deux trois quatre si on sait pas en français on sait euh en albanais c'est quatre on sait un deux trois quatre enfin

Int donc là la langue n'est pas un problème en fait c'est plutôt effectivement le le cognitif/

F3 voilà oui/

Int et ça ça concerne que les allophones/

F3 + non il y a aussi des parents francophones qui ne jouent pas avec leurs enfants (rires) oui mais moins\ moins quand même\

Int et vous parlez de la pratique du jeu et puis la pratique de lecture par exemple à voix haute

vous euh c'est une chose que vous pratiquez/

F3 non pas avec les enfants moi je je je raconte des histoires je lis euh ils doivent la reconnaissance des mots

Int ah oui donc c'est vous qui lisez/

F3 voilà oui/

Int d'accord/ c'est vous/ comment vous faites vous vous lisez euh vous montrez un album et puis euh ou en petit groupe ou:/

F3 alors généralement c'est à la fin de la journée + à la fin de la matinée c'est égal je raconte une histoire ils sont tous devant moi et c'est moi qui raconte et puis je leur montre des images je LIS le texte et après je montre l'image ++ ou après ben si c'est un livre d'image si euh enfin si comme ce matin je racontais le loup (bouge sa chaise) il est là le loup (se lève et va chercher le livre) c'est une activité que j'avais faite l'année passée + (revient avec le livre) c'est vraiment une chose toute simple hein c'est je mets mon nez et puis après j'avais photocopié des cartes ils devaient les mettre dans l'ordre et puis ils devaient dire ben je mets mon NEZ/ je mets mon OEIL/ je mets mon autre OEIL/ je mets mes orTEILS/ ben toute une série comme ça je mets ma DENT je mets mon autre DENT je mets ma TÈTE ma serVIETTE et puis ahahahah donc et je mange ma carotte/ voilà\ vous voyez c'est un livre/ tout simple mais qui a déjà bien beaucoup de vocabulaire parce que le NEZ après j'ai fait ce matin on a fait les gestes enfin il a mis son nez où est votre nez/ où sont vos yeux les oreilles/ voilà je xx comme ça\

Int parce que le je mets il est <u>DUR en soi</u>

F3 <u>oui/ ouais/</u> (rire)

Int c'est pas habituel <u>quoi</u>

F3 <u>oui</u> (rires) hum hum oui

Int et puis ils comprennent TOUS

F3 ++ oui alors après quand j'ai fait les gestes oui hm hm je leur dis alors où est votre nez/ alors ils se regardent et puis ils font et moi je leur ai montré alors euh ouais/

Int ah oui/ + c'est qui l'auteur (je regarde la couverture) ah olivier douzou oui éditions du rouergue oui/ il a fait beaucoup d'albums moi je avant j'étais bibliothécaire

F3 ah d'accord/ (rire)

Int c'est pour ça\ ouais moi je trouve que ce + je mets il est un peu conceptuel/

F3 alors on dit c'est vrai que J'AI un nez

Int ah oui d'accord/ ah vous adaptez/

F3 non non j'ai dit je METS hein quand même ouais ouais mais c'est vrai que dans notre langue on dit J'AI hein pas je METS un NEZ enfin mais euh

Int ah d'accord/ donc ça vous faites souvent ce genre d'activité/

F3 ouais hm

Int souvent on voit enfin c'est vous qui allez me le dire vous voyez assez vite la différence entre ceux à qui on lit des livres à la maison où il y a des livres et puis ceux où il y en a pas ou euh/

F3 euh +++ ouais il y a pas beaucoup de livres je pense pas qu'il y a des élèves qui se font euh raconter une histoire donc euh

Int vous voulez dire il y a pas beaucoup de livres ici/

F3 non si si oh si moi j'en apporte des livres tous les jours mais euh à la maison justement je sais pas euh si il y a beaucoup d'élèves qui se font li- ra- raconter une histoire +++

Int vous arrivez à communiquer avec les parents + enfin allophones/

F3 alors euh: bon tous mes billets c'est tout en français/ euh quand je leur parle ben c'est aussi en (rire) en français/ h bon il y a toujours un des deux parents qui: sait la langue ou: si euh ben l'année passée j'avais beaucoup de parents albanais donc euh il y a en a toujours une qui: qui venait et puis qui traduisait un petit peu des choses comme ça ouais\ ou le grand frère ou la grande sœur mais sinon oui/ quand même ouais alors il y en a qui comprennent pas du tout j'ai eu des parents par exemple sont euh

Int pas un mot/

F3 non enfin un petit peu mais ++ ouais c'était jamais au clair quoi\ ils venaient toujours alors ils venaient me demander des explications donc j'essayais de + d'expliquer avec d'autres mots plus simples encore mais c'est vrai que quand j'écris ch- c'est très très simple je fais pas des textes + je mets des mots euh des mots aussi enfin je mets des textes mais il moins bien moins compliqué quoi je fais pas des cependant ou des nanana (rires) je mets euh ouais euh voilà quoi/

Int hm hm et ça c'est pour tous les parents hm hm/

F3 oui oui mais ça permet justement aux parents qui: ont plus de peine à comprendre ce qu'il faut comprendre quoi h/

Int cela dit s'ils font la démarche de venir vous voir quand ils comprennent pas euh

F3 oui/

Int ben c'est déjà important cette démarche-là

F3 oui oui/ oui\

Int et parce que comment ça se passe/ ils ils rentrent dans la classe le matin avec leurs enfants/

F3 alors euh: oui/ ils les accompagnent au vestiaire\

Int ah d'accord/ jusqu'au vestiaire/

F3 mais un moment après je leur dis maintenant vous leur dites au revoir dehors et puis ma foi ils rentrent tout seuls oui\ et pour venir les chercher ben ils attendent à l'extérieur aussi mais ma porte est tou-jours

ouverte (petit rire) hein oui oui hein hein (inaudible) ++ j'ai eu une année où il y a des parents ben + ouais alors j'ai dit stop quoi (rire) ça va plus faut les laisser euh enfin surtout pour les enfants qu'ils les laissent + grandir/ + oui\

Int ++ vous croyez que ça aussi ça peut être une attitude des parents qui les empêche de d'apprendre/

F3 oui alors j'ai beaucoup de parents euh et puis de plus en plus je trouve qui font TOUT à la place des enfants (rire) + mais pas que: pas que des: allophones un petit peu: de tous quoi/

Int il y a des tendances comme ça

F3 hm hm

Int que vous remarquez d'année en année/

F3 ouais ouais\

Int c'est à dire euh TOUT à la place/

F3 tout à la place ben pour s'habiller c'est les parents qui mettent les chaussu:res/ qui mettent la ves:te/ qui mettent leur sac: h pour se déshabiller c'est les parents qui enlèvent le sac: qui enlèvent la veste: qui enlèvent les chaussu:res ou les grands-parents enfin h ouais faut je trouve que: faudrait qu'ils les laissent faire un peu des choses comme ça euh + j'ai une petite ben elle est francophone elle ++ je lui dis ben va chercher le tablier/ qui se trouve là-bas je ne sais pas/

Int hm hm

F3 ben tu viens avec moi/ je dis mais non/ (rire) ben tu vas faire TOUte seule/ tu vas chercher le tablier tu reviens vers moi et puis là je t'aide à le mettre/ tout des choses comme ça où je trouve que: je sais pas: l'enfant n'a plus cette place euh + qui z'avaient avant + tout leur est + donné et dû je trouve maintenant\

Int et puis vous: vous savez pourquoi/ non/

F3 non je sais pas peut-être qu'on est aussi dans une société un peu stressée tout le temps donc euh faut vite se dépêcher faut vite faire ben voilà/ je t'aide et puis on y va/ c'est peut-être un peu ça je sais pas\

Int hm hm + c'est étonnant/ est-ce que +

F3 c'est pas par rapport aux allophones/ (rires)

Int <3> ça veut dire que ces parents ils aident pas l'enfant à aller vers son indépendance,c'est ça/

F3 hm hm/

Int + et comment vous percevez euh ces parents allophones justement euh certains font pas l'effort donc d'apprendre le français hein

F3 hm hm

Int certains oui mais pas d'autres + apparemment qui: qui: font pas l'effort enfin c'est déjà porter

un jugement de dire qu'ils font pas l'effort c'est pas ça que je voudrais dire ouais NE FONT PAS cette démarche voilà

F3 hm hm

Int comment vous les percevez euh vous/ alors qu'ils sont en SUIsse que leur enfant: est scolarisé ou sera amené à l'être ou ou alors peut-être pas/

F3 ou alors peut-être pas/ + ouais c'est hm hm (rire) oui bon j'ai + rarement des parents qui sont retournés dans leur pays hein

Int d'accord

F3 ouais\ ça je n'ai pas encore\ euh

Int ça n'est par arrivé/

F3 non non généralement ils restent ici donc euh (inaudible) pour l'instant j'en ai pas encore eu (rire) mais euh après + je me mets ouais je me dis elles pourraient faire ces cours de français quand même ces mamans (rires)

Int hm hm

F3 finalement les: mamans qui restent à la maison elles sont là pour s'occuper de leurs enfants\ autant les suisses\ que les étrangers\ donc je vois pas pourquoi ces mamans + elles devraient aller faire des cours alors que les autres mamans SUIsses/ restent à la maison/ (rires) des trucs comment ça/ vous voyez comment/

Int oui c'est une autre façon de vivre euh comme le monde/

F3 alors voilà elles sont là pour s'occuper de leurs enfants/ elles sont pas là pour euh/ pour aller apprendre le français\ après/ finalement c'est: enf- elles sont ouvertes parce qu'elles sont TOUjours à l'heure elles viennent TOUjours à l'école enfin les enfants sont PROpres sont LA/ après moi je me dis c'est surtout pour ELLES personnellement pour euh + pour la suite/ euh c'est pas tout le mari qui doit faire après à cinq heures ben payer les factures des trucs comme ça/ euh lire le courrier euh voilà/ + si une fois le mari décède + comment elles se débrouillent ces femmes-là/ c'est dans ce sens-là je penserais mais euh ouais + voilà après ça me regarde pas finalement si elles veulent pas apprendre voilà\

Int vous êtes très tolérante/

F3 ben oui (rires)/

Int vous en parlez des fois avec elles de: de ça de leur intégration finalement/ à elles/

F3 alors on donne euh des fois on reçoit de la pub pour euh + + pour l'association +

Int + le caff/

F3 voilà\ exactement\ ouais\ et euh: et voilà (inaudible) ça les intéresse pas\

Int ça les intéresse pas c'est leur fonctionnement

F3 c'est leur fonctionnement ouais je veux pas rentrer dans la vie privée des gens moi/ ouais hein hein/

Int pourtant c'est vrai enfin on a tendance à dire qu'une bonne: scolarisation d'enfant passe + par euh comment dire euh une bonne enfin des rapports réguliers un lien entre l'école et les familles mais finalement il y est le lien/ parce qu'elles y sont/

F3 ben il y EST parce qu'elles sont LA/ je les vois elles viennent accompagner leurs enfants tous les matins: après elle me disent bonJOUr elles me disent comment ça VA des choses classiques quoi ouais ouais ouais/ et puis euh là j'ai une maman ben il y a deux ans ben ça fait deux ans maintenant enfin ouais ben elle est plus là mais en troisième année/ ben elle a fait d'énormes progrès/ voilà elle a fait des efforts parce qu'elle le VEUT/ d'autres mamans j'ai une maman euh euh elle fait AUcun EFfort elle veut pas elle veut pas RENtrer dans la langue elle rentre pas dans la langue ma foi euh voilà\ je sais pas/ elle me dit si:/ je lui dis si:/ vous savez/ il faut juste euh voilà le parler/ je sais pas/ et puis moi c- quand au téléphone on me dit euh je sais pas moi j'invente un nom euh gilbert malade ben voilà c'est clair c'est gilbert il est malade il viendra pas à l'école aujourd'hui point/ je je reste à l'essentiel en fait/

Int oui ça suffit pour euh

F3 ben oui/

Int pour savoir l'essentiel\

F3 hm hm/ ouais\

Int est-ce que ça suffit pour euh que ai-aider l'enfant dans: sa socialisation en français/

F3 hmhm alors non/ mais euh + ben ça ça sera à l'école de le faire (petit rire) ou après par la suite quand ils sont plus grands ben + faire les devoirs surveillés ou demander euh à quelqu'un de venir faire les devoirs à la maison quand c'est comme ça quelque chose comme ça/

Int ++ est-ce que on peut dire par exemple c'était comme quand vous avez donné l'exemple ben il y a des familles qui jouent pas à la maison donc ben moi je dois leur apprendre les gestes

F3 oui

Int du coup ce que ne font pas les parents à la maison soit dans le linguistique ou dans le cognitif c'est ça se reporte sur l'école\

F3 hm hm

Int c'est ça/

F3 oui\

Int et puis vous trouvez ça lourd vous ou plus lourd du coup ou pas/

F3 ben un peu si parce que quand on: fait: justement un jeu et que: voilà ils savent déjà pas tenir un dé et puis le lancer oui + quand même et puis après finalement + voilà c'est peut-être des

parents occupés: et puis on leur montre une fois et puis après ça roule quoi mais ++ je sais pas\ (petit rire)

Int est-ce que vous observez des difficultés plus grandes pour euh en fonction de de langues ou alors c'est peut-être des histoires de je sais pas moi de de catégories sociales enfin je sais pas\ par exemple ceux qu'ont besoin de soutien/ + allophone/ + vous remarquez que c'est plus euh certaines communautés linguistiques/

F3 non\

Int non/

F3 non\ non\

Int donc vous dire on peut pas stigmatiser comme ça dire oh voilà euh

F3 c'est des albanais voilà: non\ non\

Int donc ça dépend vraiment de l'enfant et de son histoire c'est ça/

F3 voilà ouais ouais/ là j'ai une équipe de suisses allemandes ben euh il y a ben c'est des triplées il y en a une qui comMENce et puis les deux autres toujours PAS donc euh voilà j'ai eu un: espagnol aussi pendant deux ans alors euh on aurait oui c'est vrai que quand on sait l'espagnol après le français ça va aussi un petit peu plus vite hein parce que il y a des des sons des: mots voilà qui se ressemblent puis lui: il avait pas ENvie et puis euh et puis il faisait pas d'efFORT pour apprendre le français parce qu'il avait simplement pas envie/

Int alors celui-là il a eu des cours de soutien/

F3 oui/ oui/

Int et puis ça se débloque à un moment ou pas/

F3 alors euh lui pas il vers la fin mais euh c'est pas encore ça (rires) parce qu'il avait pas envie justement\ après j'ai d'autres enfants ben albanais qui sont là et puis voilà puis ils ont décroché à la fin donc euh ça dépend aussi tout de l'enfant/

Int hm et puis c'est suffisant pour qu'après il suive euh en trois p par exemple/

F3 alors euh non parce qu'il y en a qui continuent à être suivis/ après/ ++

Int et est-ce qu'on peut dire que le taux de difficultés ou des fois d'échec scolaire je sais pas si on peut parler d'échec hein en france on parle beaucoup d'échec scolaire mais peut-être pas en suisse il est plus fort chez les allophones selon vous ou finalement non comme vous avez + dit jusqu'à présent euh

F3 euh bon + comme on a quand même plus d'enfants + allophones que de suisses c'est un peu difficile de comparer (petit rire) mais euh ++ oui + pas forcément non + parce qu' il y a des francophones ben voilà euh + ils ont d'autres difficultés et puis + voilà et puis après le français on l'apprend et puis ça vient par la suite + donc euh non\ je pense pas qu'il y ait plus de majorité euh +

après peut-être dans les apprentissages ou bien dans les métiers peut-être bon ben voilà un suisse il sera euh il sera peut-être ingénieur et puis l'autre il sera peut-être caissier à la coop par exemple/

Int et puis ça c'est: à votre avis c'est dû au parcours scolaire ou euh

F3 + plutôt euh + l'en-fant je sais pas moi je suis née euh ouais je suis née en suisse je suis espagnole et je suis quand même prof donc voilà/ mais euh/ il y en a pas beaucoup/

Int hm + oui quand même hein/

F3 (rires) mais ça c'est moi qui l'est choisi +

Int qu'est-ce qui vous a poussé alors/

F3 je sais pas c'est un métier qui m'a plu et puis voilà (inaudible) par rapport à ça mes sœurs sont employées de com c'est voilà je suis pas allée + plus loin que ça + je dénigre pas du tout hein mais euh ouais + j'ai beaucoup d'amis qui travaillent à l'usine/

Int cela dit c'est un constat moi j'enseigne aux adultes hein aux parents peut-être de ou aux futurs parents puisque j'avais pas mal de jeunes l'an dernier + c'est vrai que + j'ai eu UN ingénieur en trois ans hein/ et il était américain/

F3 (rires)

Int donc finalement + pour vous c'est pas forcément la langue +

F3 non

Int qui empêche\ c'est des phénomènes sociaux

F3 oui oui ++

Int + ça enlève euh discuter avec vous ça enlève

F3 (rires)

Int plein de préjugés de

F3 mais oui/ beaucoup beaucoup/

Int de fausses idées véhiculées que disent les gens/ d'autres gens/

F3 oui oui + +

Int hm hm

F3 + moi par exemple euh enfin ça a rien à voir mais je suis étrangère **je suis super bonne en français** enfin pas en fr- pas en syntaxe enfin je suis en peu nulle (rires) mais: en

Int quand même pas complètement (rires)

F3 (grand rires) en orthographe je je s- je suis quand même assez: ouais c'est rare que je fasse des fautes + d'orthographe mais j'ai des amis mais qui sont en suisse ouais enfin ça joue pas quoi/ il y a plein de fautes plein de fautes plein de fautes/ voilà ça fait euh et puis ouais (petit rire)

Int et si on parle de vous alors ça ça vient d'où ce c'est parce que vous aimiez la langue française c'était + clair pour vous/

F3 non/ pas forcément je sais pas/ (rires) non

Int vous êtes bonne en calcul aussi/

F3 euh oui (rires)

Int vous êtes bonne en tout quoi/

F3 (éclats de rires) non (rires) pas en syntaxe et puis en chant je suis nulle aussi (rires) mais euh oui voilà quoi ouais\ après par exemple dans les chants aussi c'est des chansons assez simples assez que je fais et puis ben dans des rondes des des choses comme ça quoi/

Int vous faites des comptines c'est ça/

F3 hmhm et puis beaucoup par image/

Int euh vous pouvez m'expliquer des comptines beaucoup par images/

F3 euh h je sais plus attendez je vais peut-être euh chercher le classeur (se lève et va chercher dans un casier) on a fait ça en début d'année (je me lève aussi nous regardons une page de comptines en noir et blanc avec quelques dessins qui illustrent le déroulement d'une comptine) (explications inaudibles sur ce qu'il y a dans les classeurs)

Int vous cherchez dans des manuels par exemple ou/

F3 non je pars dans un thème je pique beaucoup ben sur internet (inaudible) alors je rentre dans les objectifs demandés mais pas avec les livres qu'on a je + travaille avec d'autres livres/

Int mais justement dans ce dire écrire moi j'ai consulté que le petit le petit manuel moi je crois qui accompagne euh

F3 oui le classeur

Int est-ce qu'il pose des objectifs précis sur la maîtrise de la langue/

F3 oui alors il y a dans plusieurs euh dans plusieurs domaines oui oui oui oui

Int et puis pour vous c'est des objectifs à atteindre en fin de deux p quand même/

F3 alors c'est des objectifs qu'ils atteignent en fin de quatrième maintenant/

Int ah oui parce que maintenant oui c'est + un cycle c'est le cycle un c'est ça, ça c'est fait un quatre p

F3 oui c'est ça

Int donc les objectifs ils sont pour la quatre p\

F3 hm hm alors après si j'ai des enfants qui: qui ont beaucoup de peine dans beaucoup de domaines/ là je les envoie faire un bilan psychologique et ils vont en classe de transition\ enfin si les parents acceptent + toujours\

Int ah/ ils peuvent refuser maintenant/

F3 hm hm

Int la classe de transition c'est elle se situe quand/ entre la deux et la trois p non/

F3 alors c'est la ils rentrent en trois p ils la font sur deux ans

Int c'est ça

F3 voilà et puis après ils vont en quatre p au bout de deux ans de la de trois p\

Int et ça fonctionne/ enfin ça+ porte ses fruits ce passage/

F3 oui/ oui oui ouais ouais + c'est des enfants qui ont besoin de temps pour euh + apprendre pour rentrer pour continuer un apprentissage ouais/

Int alors comme vous êtes dans le même groupe scolaire ça veut dire les enfants qui entrent en trois p sont dans cette école forcément donc vous avez des liens avec euh les enseignants quand ils passent de deux p euh à trois p euh

F3 oui

Int et c'est ça où euh ouais vous collaborez vous collaborez communiquez sur

F3 hm hm bon je les laisse toujours découvrir + d'abord l'enfant\ ++

Int ah vous n'influencez pas leur euh

F3 non non non à part euh pou- + ouais à part s'il y a quelque chose plus important mais sinon pas autrement puis+ si elles ont besoin de moi ben elles savent où je suis et elles viennent vers moi et puis on discute de cet enfant-là sinon

Int ah vous signalez pas exemple/ ah lui il a eu cent cinquante heures de soutien par exemple vous l'indiquez pas ça/

F3 alors on a une fiche à rendre si/ s'ils ont suivi le bilan euh ou alors s'ils sont suivis en logo: quelque chose comme ça ça oui mais après on: je ça en reste là\ ouais\

Int et euh le passage par la logo justement il est spécifique pour les allophones ou pas/

F3 non

Int non/

F3 non\

Int ok ++ mais elles en ont quand même parce que j'ai je connais deux trois logo euh mais on peut pas stigmatiser cela pour les allophones/

F3 non non\ non non\

Int c'est bien on stigmatise rien avec vous\ (rires)

F3 (rires) ben oui ben non mais finalement non là j'ai une élève parfaitement suissesse de chez suisse de chez suisse où elle est suivie où les enfants sont là ou ben elle fait de la logo quand même (rires)\ je ben y j'envoie pas des enfants qui ne savent pas le français en logopédie/ c'est vraiment parce qu'ils ont des difficultés euh de de langage/

Int c'est même pas de lecture parce qu'ils ont c'est

F3 de langage

Int d'expression

F3 voilà/ oui oui/

Int c'est-à-dire ils inversent des syllabes ou des choses comme ça/

F3 ouais ou: ils: zozotent ou des ch- partout ou bien ouais ils disent pas des p ou ils disent pas les t des un peu des choses comme ça/ ouais +++ hm hm

Int il y a quelque chose que vous voudriez euh + rajouter/ je me dis (rire)

F3 non (rire)

Int un un un idéal de

F3 (inaudible) (rire)

Int (rire) non non

F3 du coup je vous casse votre truc (rires)

Int non non vous me cassez rien du tout mais je me dis euh mais elles sont pas toutes comme vous c'est pas possible/ il m'en faudrait une bien ++ (rire)

F3 chez qui vous envoyez

Int chez qui vous pourriez m'envoyer pour que j'en ai une BIEN BIEN fermée BIEN

F3 (rires) je vais pas vous donner de noms je vous laisse le trouver (rires) non euh ouais + je pense que c'est aussi d'être étranger moi-même qui a: beaucoup fait que je suis ça\

Int ouais\ je pense aussi une grande tolérance à la base + cela dit euh j'ai aussi entendu des témoignages + pas personnellement mais + de personnes comme vous chez qui ça a aussi produit l'effet contraire\

F3 oui\ oui\ voilà après on est on est tous différents aussi hein/ on a chacun notre caractère notre façon d'être/ moi je suis peut-être trop tolérante moi des fois (rire) je me dis aussi/

Int qu'est-ce qui vous fait dire ça/

F3 ben euh/ je me laisse euh comment dire oui\ + justement des fois je devrais un petit peu PLUS pousser les parents mais: ++je devrais leur dire maintenant il faudrait parler en français mais je peux + pas\ j'y arrive pas\

Int mais parler en français OU/

F3 à: la maison + avec l'enfant ou:

Int mais si vous n'êtes pas d'accord avec ça

F3 oui (rire)

Int pourquoi vous devriez dire quelque chose qui est avec lequel vous n'êtes pas d'accord/

F3 oui euh/ tout à fait/ oui/

Int pour vous rassurer euh la plupart des chercheurs qui travaillent sur ces questions euh recommandent JUSTEment pas d'obliger euh parce que c'est la langue affective la langue

maternelle

F3 je trouve aussi que c'est tellement important pour les enfants pour quand ils retournent dans leur pays de savoir leur langue

Int hm hm

F3 pour qu'ils puissent parler avec leurs grands-parents avec leurs cousins aussi dans leur langue en fait

Int là vous parlez pour vous un peu/

F3 (rires) oui oui

Int c'est ça/

F3 oui/ ++ et puis je vois aussi avec mon mari parce qu'il est du portugal donc euh + il y a beaucoup de portugais en france euh enfin dans le village enfin plutôt/ et puis nous on est espagnols: mais entre les espagnols: on a toujours parlé espagnol mes parents ils m'ont toujours parlé en espagnol moi je leur répondais en français/ mais c'est pas grave enfin bref\ quand ils se voyent dans la rue ils parlent en espagnol entre eux/ tandis que les + les portugais qui habitent en fran:ce ils parlent françAIs les enfants parlent tous françAIs

Int ah oui

F3 ils vont au portuGAL ils vont dans un café ça parle français ça parle françAis/ moi je leur dis purée/ attendez on est au portugal ici/ et puis les enfants ils savent demander euh un coca à la personne en face qui sait pas le français/ alors ça je trouve ça un peu triste quoi\

Int pourquoi les portugais ils sont tous comme ça/

F3 je sais pas je sais pas\

Int une volonté peut-être de de se fondre dans le paysage/ de s'intégrer/

F3 ouais/ je sais pas: je sais pas: mais ils sont presque tout de porto enfin bref mais euh (rire)

Int il y a un lien/

F3 (rires)

Int peut-être remarquez/

F3 c'est vrai que:/ nous on est entre espagnols quand on se voit en espagne parce qu'on est tous de la même région enfin voilà\ + on parle pas en français entre JEUnes OUI ben parce que + ouais mais moi avec mes enfants je leur parle espagnol les copains: enfin les enfants de mes copains: ils parlent leur langue/ les portugais ben non c'est françAIS et puis terminé\

Int mais encore maintenant/

F3 mais ouais/ et puis après ils vont au portugal et avec les grand-parents ben ils savent pas parler portugais/

Int et ça veut dire/ ben votre mari il parle portugais avec vos enfants/

F3 oui/ hm hm mais lui il parle pas français donc euh

Int ah d'accord/

F3 enfin il sait pas il se débrouille mais oui

Int mais vous l'avez DÉcidé euh + je veux dire le couple a décidé entre vous bon ben voilà on va faire comme ça avec nos enfants/

F3 hm hm/

Int ou ça s'est mis en place tout seul/

F3 ouais ça c'est mis en place tout seul comme il sait pas le français donc je me je voulais pas lui parler en français en fait

Int mais vous lui parlez en portugais des fois à votre mari/

F3 oui\

Int et aux enfants vous parlez portugais/

F3 je parle en espagnol mon mari en portugais mais je parle un dialecte le galego qui ressemble au portugais c'est un peu tout mélangé on se comprend (rires)

Int oui

F3 alors voilà\ (rires) mais c'est vrai que je trouve que pour l'enfant de savoir les les deux langues euh enfin le français et leur langue maternelle enfin c'est + c'est important quoi et puis il faut que ça reste et puis que ça continue comme ça enfin voilà quoi\ ouais ouais/

Int apparemment toutes vos collègues ne partagent pas c'est ça/

F3 (rires) ça va venir (rires) non: mais

Int quand vous avez quitté l'école euh c'était pas la hep à l'époque si/

F3 non/ moi j'ai fait l'école normale à bienne moi

Int ah oui donc/ mais: en français/

F3 ouais en français

Int ah d'accord

F3 (rires inaudible)

Int vous avez été formées à ces questions ou: peu ou pas\ vous avez été sensibilisée/

F3 peu\ on a quand on faisait des stages on allait dans plusieurs classes différentes donc euh + des fois on allait dans une classe où justement il y avait beaucoup d'enfants allophones d'autres euh pas enfin voilà\

Int mais vous n'avez pas eu de COURS particuliers là-dessus/

F3 non

Int non/ non/

F3 et puis vous recev- vous avez des stagiaires de la hep là dans votre classe/ non vous n'en voulez pas/

F3 non j'en ai déjà bien assez\ non/ je travaille déjà à cent pour cent plus encore les enfants euh à la maison voilà\ ça suffit quoi\ (rires)

Int ok/ + bien/

F3 ben voilà/

Int vous voudriez rajouter quelque chose/

F3 non/ non pour moi ça joue

Fin de l'entretien avec F3

F4

F4 donc ça a été mis en place par le canton/ donc au début au tout début ils avaient QUAtre leçons de trois quart d'heure par semaine + h l'an dernier ça a diminué à TROIS leçons de trois quart d'heure par semaine avec + un un une limite donc trois leçons par euh pour l'année/ donc ça s'est arrêté au mois d'avril/ ce qui fait que les enfants qui ont eu des cours de de français enfin de français euh toute l'année au mois d'avril ça s'est arrêté ça s'est arrêté jusqu'au mois d'août\ et: les enseignantes et moi-même on avait vraiment une GRANde différence entre l'Année où les enfants avaient QUAtre leçons par semaine h toute l'Année et ceux qui ont dû arrêter euh l'année dernière où on a dû arrêter avant parce qu'on avait plus assez de leçons\

Int quand vous dîtes euh c'est pour CE groupe scolaire ou euh

F4 pour euh euh le cercle scolaire de delémont

Int d'accord

F4 donc j'interviens euh sur toutes les classes enfantines de delémont\ entre autres hein/ parce que il y a aussi les plus grands/ voilà\

Int donc il y a eu une diminution d'une année à l'autre\

F4 d'une année à l'autre\ et cette année

Int pour des questions financières\

F4 voilà et cette année il y a plus que DEUX heures donc deux fois trois quart d'heures/ pour chaque classe et je dois partager ces heures entre les petits/ donc les nouveaux arrivants et ceux que j'avais l'an dernier\

Int et là on est dans DU + dans le cours d'appui ou le cours de soutien\

F4 on + est + plutôt dans l'appui plutôt dans l'appui\ donc les enfants/ comment je fonctionne/ les enfants euh: je les prends par petits groupes de trois: qua:tre cinq: maximum ils peuvent + être soit tous allophones soit je prends aussi d'autres enfants de la classe ceux qui ont envie de venir/

Int ah oui/

F4 ouais\

Int pourquoi/

F4 ben pour une question de langage/ pour pas pour pour pas: stigmatiser: pour que l'enfant euh voilà c'est pas juste lui: c'est aussi moi si j'en ai envie/ donc euh puis ça met un peu de/ donc voilà/ c'est surtout pour <3> pour pas stigmatiser l'enfant de langue: de langue étrangère/

Int hm hm

F4 voilà/ JE fonctionne par petits groupes donc et puis euh beaucoup beaucoup par jeux euh chant: pas trop parce que je suis pas fan de de de chant h mais beaucoup par jeu par histoires par

euh euh:

Int histoires que vous lisez/

F4 des petites histoires que je racon:te oui beaucoup par images aussi par photos voilà vous voyez j'ai des photos dans ce genre-là donc euh ce qui est écrit là-dessus donc au début (montre des cartes de photos, de couleurs, d'enfants en situation de la vie courante) au début ils savent pas parler donc c'est moi qui dit juste le verbe donc euh en fin de compte sur CHAque chaque leçon que je donne j'ai un objectif de de de PHRAses si vous voulez de de de oui de phrases donc là en ce moment on est en train de travailler sur les couleurs et puis donc j'ai un jeu alors on va dire les grands EUX ils vont dire euh TROIS papillons BLEUS/ voilà\ c'est il y a il y a de problème mais les petits euh: il y en a certains qui vont dire juste papillon: il y en a juste bleu donc c'est petit à petit/ par différents jeux/ qui ont toujours le même h un même thème mais j'apporte toujours QUELque chose de de nouveau au cours que je fais à chaque fois j'ai quelque chose de nouveau/ donc je finis par me trimballer avec un sac euh (rire) un sac de ma- de magicienne on va dire et puis euh ce qui fait que le vocabulaire est REpris euh à chaque fois mais différemment: euh voilà et puis au bout du compte euh

Int l'objectif étant d'arriver à former une phrase complète sujet verbe complément/

F4 avoir une phrase sujet verbe c'est déjà pas mal/ et sujet verbe complément pour la première année/

Int ouais

F4 après euh pour la deuxième année c'est euh pronomiser pronominaliser euh sujet verbe complément plus adjectif plus encore peut-être autre chose donc euh après c'est déjà une structure de la phrase je les ai pas apporté aujourd'hui mais j'ai des des des des PLAquettes où il y a euh le sujet qui est euh en DESsin c'est tout en dessin et puis les enfants doivent placer les images dessus et puis les dire dans l'ordre donc ce qui donne le sens de la ph- le le sens de la phrase par exemple euh l'oiseau euh EST donc s'est représenté aussi par un graphique EST est h euh dans son nid\ donc c'est tout représenté par dessin/ ça c'est difficile à trouver euh moi je suis allée à paris au printemps je suis allée faire la grande librairie au de comment elle s'appelle/ elle est un éparpillée partout il y a + une spécialité pour les langues une spécialité pour euh

Int attica/

F4 non\ des:

Int des: mots et compagnie

F4 ouais je sais plus c'est une immense librairie qui est sur plusieurs sites et qui est spécialisée à chaque fois/ et dans les langues en français il y a RIEN\ dans français langue étrangère c'est vraiment des VIEUx jeux et il y a pas grand chose\ par CONtre vous allez voir euh langues

étrangères espagnol langues étrangères anglais alors là il y a des ç- ça fleurit de:\ donc beaucoup de jeux/ beaucoup de choses/ que je trouve je regarde sur internet sur les les sites de classes euh d'école enfantine c'est tout des jeux que je confectionne beaucoup moi-même\ sinon il y a aussi euh au cip à tramelan euh mais c'est là qu'il y a beaucoup beaucoup de choix + beaucoup la collection euh des ateliers-là l'oiseau magique\ ou alors euh les ateliers du cerf\

Int ah oui ça je connais pas

F4 ouais\ (ouvre la boîte de jeu)

Int à tramelan ils ont du choix/

F4 ah\ beaucoup\ énormément\ hm\ ouais c'est les ateliers du cerf\ ouais\ à tramelan ils ont éNORmément de choix dans les jeux euh/ voilà

Int je regarde un peu hein (regarde les jeux)

F4 oui oui allez-y/

Int et euh vous parlez d'objectifs\ les objectifs c'est vous qui les fixez/

F4 c'est MOI qui les ai fixés il y a RIEN bon moi j'ai un: deug de français langue étrangère j'avais commencé à lyon et c'est tout moi qui + me forme je regarde les stages que la hep propose et puis l'an l'an dernier on a eu un stage avec une SUper nana de genève

Int josiane wolf/

F4 oh je me rappelle plus de son nom\

Int sur l'interculturalité ou/

F4 oui elle a travaillé pas mal de temps au: au paquis c'est ça/ c'est pas là qu'elle

Int non: c'est à cité jonction

F4 ouais

Int <u>c'est josiane wolf</u>

F4 <u>elle a pris sa retraite</u>

Int josiane elle a

F4 elle a un bagage c'était d'une richesse ce cours quoi

Int ouais ouais

F4 ouais vraiment\ et puis elle a mis des choses en place euh voilà donc quand elle ces ces petits bouquins en deux langues avec la cassette: le truc qu'on prête à l'enfant: ça c'est un super boulot c'est

Int un peu perdu en plus/

F4 elle a trouvé personne pour le reprendre hein/ ça c'est un super boulot/ et puis après c'est vrai que + euh quand + comparé à moi à moi ce que je fais bon ben voilà <u>c'est que moi</u>

Int <u>c'est une autre approche</u>/

F4 je suis pas enseignante je suis pas dans la classe/ je les ai pas souvent/ donc euh mais: ouais\ ça fait vraiment vraiment envie quoi hein hein hein\

Int qu'est-ce que qu'est-ce qui vous a marqué particulièrement/

F4 ben la création de: de tout ce qu'elle a créé\ tout ce qu'elle a créé pour les enfants c'est vraiment vraiment (mimique des lèvres) magique hein hm et puis c'est vraiment c'est quelque chose de ri- ouais c'est une personne je la connais PAS hein je l'ai juste vue en cours mais on sent vraiment une personne riche et puis toutes les langues qu'elle a apprises aussi pour euh + ben pour euh être en communication avec les enfants

Int c'est une démarche que euh vous avez euh approché ça/

F4 apprendre/ bonjour au revoir non non merci oui\ oui oui\ les enfants oui j'essaye oui je leur dans le cours je j- j'essaye dans le cours d'intégrer leur langue maternelle aussi\ ben beaucoup beaucoup c'est des albanais hein: chez les plus grands il y a d'autres euh d'autres euh d'autres langues\ donc j'in- j'intègre euh + alors au début il y en a certains ils se GÊnent de parler + de parler leur langue euh + ben ici dans le milieu scolaire c'est + puis d'autres d'autres ça vient tout seul et puis il y en a certains euh ils se gênent donc j'essaye un peu de de de de COMbattre cette gêne et puis de quand je vois qu'il y a une gêne chez un enfant par rapport à sa langue mater- ou paternelle ben j'insiste vraiment pour que: au fur à mesure des cours pour que ben pour qu'il y ait une place un peu plus grande pour cette langue pour qu'ils se sentent à l'aise quoi\

Int comment vous in vous vous y prenez pour insister/

F4 je demande\ je dis tiens euh moi par exemple euh moi je sais dire bonjour euh en espagnol je sais le dire en italien et toi tu sais le dire en quelle langue\ et puis au fait euh et toi euh comment comment on dit ça chez toi où: voilà ça peut tomber au milieu du cours comme ça hein\ c'est: c'est juste euh

Int d'accord\ mais ils vous comprennent quand ils sont tout petits et puis qu'ils débarquent/

F4 euh beaucoup par euh + ben je dis peu de mots (rires) et puis beaucoup euh ben avec avec avec le soutien des des images des photos puis euh

Int mais vous av-

F4 je mime je mime beaucoup de choses aussi donc euh il y a + beaucoup de mots qu'ils + arrivent à intégrer avec le geste par exemple euh bien sûr sou- et puis si il sait plus comment on dit ben j le montre/ sou- souvent ça vient automatiquement ils disent sûr/ ou alors ils me montrent le geste et moi je redis le mot + beaucoup de de choses mimées de voilà\ comme là comme + là cet après-midi euh on a fait une petite comptine là: ben h LE poisson (prend un petit poisson rouge en plastique) voilà du coup ben LE poisson rouge donc là j'ai le poisson rouge à la main + tourne dans son bocal voilà\ après c'était quoi/ LE canard euh jaune donc j'ai le canard jaune à la main euh clac

le bec (mime avec les mains l'ouverture du bec du canard) donc beaucoup de choses euh: ouais par gestes\ et puis puis à petit ben ils acquièrent une base de vocabulaire et puis petit à petit ben voilà on se comprend et ils arrivent à eux EUX à s'exprimer/

Int et c'est des gestes que vous improvisez/

F4 oh j'improvise le bec du canard (mime) c'est c'est des trucs euh oui pour trouver quelque chose de concret ça existe euh pratiquement pas donc euh\

Int non/ tout d'un coup je me disais peut-être le langage des sourds ou des choses euh

F4 ben j'ai ouais j'ai j'ai un peu euh j'ai un peu euh discuté aussi autour de moi avec ceux qui avaient aussi des enfants handicapés et tout mais ce que je me suis aperçue c'est que chaque euh institution ou chaque courant d'institution + a son propre langage + de geste donc au bout du compte c'est même pas uniformisé sur un pays: ou sur un canton: donc ben voilà quoi c'est un peu dommage pour les enfants comme ça aussi

Int et dans ces supports-là (montre les cartes photo de situations quotidiennes) vous avez suffisamment de: présentations de situations pour euh vous débrouiller/

F4 oh ben oui oui là c'est ce choses de photos-là mais je sais que h à la ludothèque moi je j'ai un peu épluché tout ce qu'il y avait de ce genre-là dans la région la ludothèque de delémont elle a d'autres genres de photos avec d'autres enfants avec un au:tre cadre mais qui veulent dire la même chose/ donc après je commence avec les photos/ et puis après je passe au jeu de mémoRY donc avec le verbe avec le verbe euh dessiNE et puis le mot tou- toujours le mot avec hein/ h et puis donc on fait un mémory: on peut faire des lotos: on peut faire ou je peux montrer ou alors je euh les enfants peuvent aussi MImer et puis il y en a un qui doit trouver ce qu'il a mimé/ donc si je fais ça ça veut dire quoi/ si si je sais le mot c'est bien si je sais pas le mot h si je trouve la photo par exemple h BOIRE alors je dis moi je dis IL le GARçon BOIT + IL BOIT et euh voilà boire et je fais le geste en même temps donc au bout d'un moment ben il y a quelque chose qui va : il y en a qui peuvent mettre euh h s- six mois\ + c'est-à-dire ils emmagasinent ils emmagasinent et puis après tout d'un coup ça va sortir tout seul\ et puis d'autres qui veulent répéter tout de suite ce qu'ils entendent voilà\ ça dépend beaucoup des enfants ils de comment ils sont aussi stimulés ben à la maison ou ou à l'école/

Int vous ne forcez pas <u>donc</u>

F4 <u>non</u>\

Int la répétition/

F4 ah non\ je force pas non non\ par CONtre le jour où il va où il va répéter et ben je vais être super conTENte/ et puis il va le voir/ donc ça va ça va l'encourager/ mais non\ je force pas la répétition non\ surtout au début\ c'est quelque chose qui donc venir voilà/ il faut que ce soit une ENvie aussi/

Int vous avez combien d'expérience euh/

F4 avec les enfants allophones là/ ça va faire deux ans/

Int et puis avant vous étiez enseignante/

f4 je je je sinon je suis enseignante de formation ouais bon j'ai fait j'ai arrêté j'ai fait des périodes j'ai fait au- j'ai plein plein d'autres choses mais voilà\

Int c'est le hasard qui vous a guidé vers ça ou un choix/

F4 euh:

Int ou une envie ou/

F4 eh ben écoutez c'est le hasard parce que quand j'ai demandé euh s'ils avaient euh quelque chose pour moi ben c'est ce qu'ils m'ont proposé ben ça tombait bien puisque ça cadrait un peu j'avais déjà fait un peu euh voilà comme études mêmes courtes hein que le deug\

Int ouais ben c'est déjà ça/ parce que vous l'avez fait quand le deug/

F4 houla/ en nonante euh je sais pas\ en nonante neuf peut-être quatre vingt j'en sais rien\

Int oui c'était tout frais en fait/ les:

F4 les sciences du langage à lyon donc euh un apprentissage du swahili l'apprentissage des langues étrangères tout plein de choses

Int du swahili/

F4 ouais du swahili\ SUper intéressant avec des profs euh de l'image euh de plein plein de choses hein du cinéma: de l'informati:que tout plein de langages\ tous les langages qui puissent exister jusqu'au langage des singes avec qui venait de des états-unis une spécialiste non non vraiment je m'étais inscrite pour la licence et j'ai pas pu la terminer et enfin voilà\

Int finalement ce ce savoir théorique que vous avez appris à il y a je ne sais combien d'années/

F4 et ben il m'a servi tout au long de ma vie/ mais pour là dans le cadre de l'école euh + pou: je dirais non\ je dirais non\ c'est des toutes des recherches disons que quand j'ai fait des recherches sur internet pour trouver des sites euh je vous ai tiré un truc là mais (montre des feuilles imprimées) et ben les les le vocabulaire qu'ils emploient/ le:/ TOUT CA CA PARLE mais c'est surtout ouais c'est surtout en recherches personnelles hein que j'ai que j'ai + alors ça c'est une BAse un peu de ce que je c'est d'abord d'abord apprendre à se présenter toujours quand on est vraiment d'origine euh étrangère donc qu'on possède PAS un MOT/ apprendre à se présenter apprendre à dire son âge à répondre aux questions euh donc il y a toujours un RItuel euh à chaque cours un RItuel donc au début c'est le rituel de se prés- comment t'appelles-tu/ je m'appelle ben nanana\ BONjour\ voilà et puis après

Int chaque cours\ chaque DÉbut de cours ou chaque rentrée scol-/

F4 non non\ chaque DÉbut de cours il y a un rituel\ alors au début de l'année c'est le thème des salutations/ après ça peut être le rituel de: comment je suis habillé aujourd'hui: euh ça voilà il y a un

rituel pour qu'ils arrivent à:

Int donc c'est vous qui avez bâti euh votre euh

F4 bon mon propre rit-

Int ouais votre propre itinéraire pour ces enfants quoi/ donc ce rituel

F4 voilà\

Int et puis vous avez euh je sais pas: vingt ou trente leçons ou septante leçons je sais pas comment ça fonctionne/ voilà au bout des leçons on doit arriver là ou des cinquan:te\

F4 j'arrive où je peux hein ça dépend du groupe des enfants hein/ mais au moins ça c'est la base alors voilà\ mais au moins qu'ils aient les salutations: les couleurs: euh + les les les vêtements/ donc les vêtements d'été les vêtements d'hiver/ euh euh + hm les les verbes de base manger boire lire écrire nanana euh tout ce qui concerne la salle de bain aussi/ donc tous tous tous les verbes tout le vocabulaire qu'il y a avec la salle de bain/ euh + euh qu'est-ce qu'on fait encore/ les fruits les légumes je les fais plus tard/ avec les petits je fais des animaux aussi/ donc ben on apprend plus tard dans l'année à CLAsser ceux qui sont à plumes ceux qui sont à poils/ puis ça dépend aussi je peux introduire aussi d'autres sujets suivant ce que la classe fait/

Int hm hm

F4 si: la classe se fait un sujet qui est qui est très important ou est en train de lire un bouquin le bouquin je vais le prendre et je vais le: le REtravailler avec eux/ alors euh euh avant je le faisais Après/ mais maintenant j'essaye de le faire Avant\ pour que l'enfant puisse euh se se sentir valorisé de de participer aussi en classe\

Int hm hm

F4 donc j'essaye de travailler avec les enseignants euh pour qu'il y ait une une appréhension euh Avant le livre par exemple ou

Int ça veut dire une collaboration avec eux/

F4 ah oui/oui\ oui oui\ une collaboration je les tiens toujours au courant de ce que je fais\ et puis euh pour les petits de d'école enfantine j- à noël et à pâques je leur donne un petit cahier enfin un cahier c'est pas relié mais sous forme a quatre où dedans alors les premières années où j'avais du temps: je faisais quelques fiches avec les enfants donc pour voir si vraiment il avait intégré ce que m- ce que euh + ce qu'on comment dire + euh ben ce qu'on avait appris quoi/ pour voir si c'était euh voilà/ et puis: l'an dernier les fiches j'en ai moins et puis cette année il y en aura PAS MAIs je je donnerai QUAND même format a quatre un: un petit lexique si vous voulez où il y a l'image et le mot pour que ça fasse aussi un lien pour que l'enfant puisse euh donc ce lexique on le travaille aussi un petit peu avant comme ça je vois ce qu'ils ont retenu euh et pour qu'ils puissent aussi euh dire le dire à leur père ou à leur mère et ce- certains ils reviennent tout fiers de d'avoir euh échangé avec

leur maman ou d'avoir appris à leur maman euh quelques mots et cetera/ dedans je mets aussi quelques jeux qu'ils peuvent faire pendant les vacances avec leurs parents\

Int et ils le: certains le font/

F4 certains le font ouais\ ouais ouais ouais hm\

Int ces parents vous êtes en contact avec ou c'est seulement le la titulaire/

F4 je les vois euh à la réunion de parents d'élèves/ donc je participe à chaque réunion de parents de toutes les classes auxquelles j'interviens et puis euh euh h non en général ou alors à la sortie de l'école et puis voilà si je sais que c'est la maman de tel enfant que que je voudrais que cet enfant euh puisse progresser ou autre chose je vais aller discuter avec elle voilà simplement comme ça\ ce que je trouve euh assez dommage c'est quand euh les enfants sont plus grands comme par exemple j'ai deux petites érythréennes de neuf et dix ans: qui ont jamais été scolarisées: et je trouve LA LA LA ce serait bien vraiment d'avoir une interaction avec les parents ou avec la maman dans le cas présent pour que ben voilà pour que l'enfant pour que je lui explique ce qu'il faut faire et puis que l'enfant les enfants puissent progresser plus vite/

Int et ça c'est pas possible/

F4 c'est pas toujours possible\

Int mais de du fait de votre statut dans l'école ou du fait que les parents sont

F4 non du fait que les parents souvent ben parlent pas la langue donc là dans ces cas-là je vais les envoyer au CAff hein pour ceux qui veulent et puis euh voilà/

Int qu'est-ce que vous en pensez de ces parents qui euh + pour une raison ou pour une autre font pas la démarche d'apprendre le français bien qu'installés en Suisse ?

F4 j'ai pas de jugement à porter là-dessus c'est chacun il fait avec ce qui peut et voilà je veux dire s'ils en sentent pas le besoin ou ils vont sentir le besoin peut-être euh quand le l'enfant sera plus grand ce sera déjà un peu trop tard/ mais au moins voilà ils vont faire quelque chose/ j'ai pas de c'est chacun voit midi à sa porte si je peux dire moi je suis pas + si les parents le font c'est bien s'ils peuvent soutenir leur enfant mais voilà après ça dépend beaucoup de la culture de chacun\

Int mais c'est + quand même apprendre la langue c'est faire un geste d'intégration/

F4 oui c'est faire un geste d'intégration mais tout le monde peut pas le faire hein/ il y en a qui ont jamais été scolarisées qui savent pas ce que c'est que l'école euh il y en a ben voilà ils sont telle religion donc ils doivent rester à la maison/ euh difficile de sortir/ et puis ils restent souvent dans leur euh euh avec avec les les gens du même pays donc voilà mais euh + ça peut pas se faire on peut pas demander à quelqu'un d'apprendre une langue euh la première la deuxième année qu'il est là/ je veux dire il y a TELlement de choses dans leur vie que ce soit au niveau du TRAvail/ au niveau du LOgement/ TELlement de choses à APpren:dre h euh ben voilà mais c'est vrai que ce serait bien si tout le monde euh pouvait euh apprendre euh la langue du pays où on est quoi/ hm

Int et euh cette langue maternelle qu'ils parlent en famille/

F4 hm/

Int vous trouvez pas que c'est préjudiciable pour euh l'apprentissage du français de leurs enfants/

F4 hm:/ non\ pas forcément\ je trouve que c'est une richesse et puis l'enfant ben il entend bon voilà un enfant qui: jeune qui a entendu différentes langues au niveau bon après de l'apprentissage au niveau des sons et de et de la langue d'une d'une autre langue pour lui je trouve que c'est plus facile parce qu'il aura été habitué à d'autres sons et puis c'est une richesse c'est une base c'est la BAse de de l'enfant il doit il doit savoir parler aussi sa langue\

Int c'est vrai que vous avez fait un deug de fle alors vous êtes convaincue j'arriverais pas à vous faire dire le contraire (rires)

F4 AH non non/ non non/ je trouve que c'est important/ c'est une richesse/ si si le: quand on quand on regarde dans dans dans dans une ouais dans la population d'immigrés euh si on regarde ils ont: LA vie à l'école/ c'est quand même assez segmenté aussi/ ils ont LA vie à l'école où on parle le français/ la vie à la maison où on parle UNE ou des fois DEUX langues hein/ la vie avec les copains où ils vont soit parler soit ils auront les copains du même pays qu'eux donc ils parleront la même langue et puis DEdans va se mélanger le français hein/ comme les suisses allemands et puis les romands hein/ c'est pareil un suisse allemand le jura bernois/ il parle les deux langues/ le suisse allemand et le français/ et dans une conversation/ il peut TRES bien commencer une conversation EN allemand et la finir en français ou mélanger les deux/ et puis après euh

Int c'est un phénomène que vous observez dans vos classes/

F4 ouais\ ouais ouais ouais\ quand ils sont ensemble les enfants les enfants de même de même euh même + région enfin pays on va dire hein/ même langue/ et ben SOUvent en cours de récréation c'est ce que j'entends\

Int en récréation/ <u>pas dans la classe</u>/

F4 <u>en récréation</u> pas dans la classe\ la classe c'est le français hein/

Int hm

F4 donc mais en récréation j'entends ils commencent dans une langue ils mélangent ils mélangent tout donc au fur et à mesure donc ben voilà ça moi + pour moi je trouve pour moi que c'est une richesse pour eux\ aPRÈS après ils auront plus d'efforts à faire par rapport à un autre qui aura qu'une seule langue/ moi je vois ça aussi pour le cas de ma FIlle/ qui a été dans une école euh suisse allemande donc euh en PRImaire et qui m'a après a été plus tard dans une école euh ROmande et ben il y a un problème le problème qui se pose c'est au niveau de: l'orthographe et de l'expression/ elle va MIEUX s'exprimer + euh sur CERtains sujets en allemand

Int en allemand ou en suisse allemand/

F4 en suisse allemand + et l'allemand on va dire parce que ouais + si elle est en famille elle va s'exprimer en suisse allemand/ si elle est euh avec d'autres euh + voilà ils vont parler en allemand c'est quand même le bon allemand qu'on apprend à l'école hein en suisse donc elle va mieux s'exprimer sur certains sujets en allemand ou suisse allemand et + pour d'autres sujets en français\ après je sais pas comment ça se fait la segmentation dans le dans le cerveau mais euh voilà et puis pour ces petits c'est la même chose\ ce qui pose problème plus TARD ben c'est c'est le voCAbulaire et l'orthoGRAphe parce que forcément on peut pas MAItriser PARfaitement les deux LANgues donc euh forcément enfin moi c'est ce que j'ai remarqué après\

Int quand vous avez des grands/

F4 ouais\ quand j'ai des plus grands ouais\

Int ils vous arrivent d'avoir des tout-petits donc un p deux p et puis vous les suivez en trois quatre p/

F4 oui je les je les ai là comme ça fait bientôt la troisième année bon ben l'an dernier j'avais déjà des trois p de ceux que j'avais euh eus en classe enfantine\ mais alors là on travaille sur autre chose LA on travaille sur le SON sur sur la lecture/ la reconnaissance des lettres/ et puis sur un vocabulaire plus plus plus plus recherché là on va faire des phrases plus longues sur des sujets par exemple là on va travailler le sport par exemple avec eux on va travailler les émotions euh on va travailler euh ben les fruits et légumes suivant les saisons on va aller voilà c'est déjà un vocabulaire qui est + je dirais + plus que de base qui doit vraiment servir à à EXprimer ce qu'il a à l'intérieur de lui quoi\ ça fait déjà + ouais\

Int (rire) c'est déjà quoi/

F4 ben euh c'est difficile/ (petit rire)

Int oui/

F4 ben oui parce que tout ce qui est sentiments et émotions ils l'apprennent dans dans l-leur langue et euh de pouvoir le retransmettre en français c'est pas c'est pas facile/ donc là pareil/ j'ai des hisTOIres euh j'ai des TEXtes à écouter avec des des images à SUIvre: euh et puis et puis et puis moi aussi je suis très expressive donc euh je leur euh voilà\ (petit rire)

Int voilà\ (rires) j'aime bien les voilà j'en ai plein mes entretiens des voilàs (rires)

F4 (rires) c'est vrai/

Int oui depuis euh monsieur dubosc et puis votre collègue bevaud et puis j'ai interrogé monsieur bevaud aussi c'est lui qui m'a parlé de vous\

F4 ah monsieur bevaud/

Int il vous connaît donc

F4 oui il est venu me voir travailler deux trois fois\ ouais ouais\ ouais\ et lui euh/ bon non c'est son interview à lui hein/

Int ben non si vous avez une question je verrai si je peux y répondre/

F4 hm

Int si la question est est-ce qu'il est plutôt en faveur je vous dirai ben oui hein/

F4 mais c'est BIEN qu'ils aient mis ça en place et puis alors justement l'an dernier je me suis un peu battue avec monsieur dubosc parce que il voulait plus mettre euh en classe enfantine et j'ai dit mais c'est LA qu'ils apprennent le plus rapidement le vocabulaire et sans aucune GENE ils ont il y y pas il y a pas cette BArrière euh voilà je me gêne par rapport à l'autre et quoi que ce soit ils parlent beaucoup plus facilement et euh c'est là où ils acquièrent le plus le plus facilement le vocabulaire quoi\

Int quand vous dites ils parlent beaucoup plus facilement c'est que ceux qui sont en primaire enfin en trois p et cetera\ sont moins inhibés|

F4 oui parce qu'ils sont voilà ils sont tout petits\

Int tout à l'heure vous avez dit euh ils osent pas faire de l'interlangue enfin mélanger des langues dans la classe parce que dans la classe c'est le français

F4 hm hm/

Int donc c'est quelque chose que vous leur dites ça/

F4 non moi je leur dis pas\ ça ils se débrouillent avec leur maîtresse\

Int ah d'accord/ c'est quelque chose que quelqu'un leur dit en tous cas\

F4 ouais voilà voilà\ hm\ au début de l'année je crois qu'ils les laissent quand même un peu parler leur langue mais au fur et à mesure c'est ici On parle le français ouais voilà hm\

Int euh parce que c'est des quest- une question auxquelles à laquelle j'ai toujours une réponse mitigée je leur demande ben alors vous utilisez le principe éole/ + hein et euh j'ai un peu l'impression que c'est une réponse mitigée c'est euh oui de temps en temps on fait une activité éole\ comme si + c'était AH il faudrait en PLUS faire du éole vous voyez ce que je veux dire/

F4 dans les classes vous voulez dire/

Int oui

F4 j'ai jamais vu personne qui utilisait éole moi ici\ je sais que le classeur est là je l'ai eu feuilleté mais euh j'utilise j'utilise pas et euh puis dans les classes euh j'ai jamais vu euh Alors ils font les anniversaires les chansons d'anniversaire ça ils peuvent faire en plusieurs langues mais euh (bruit de lèvres) + dans les classes il y a pas d'introduction euh enfin dans celles que j'ai je fréquente hein il y a pas d'introduction euh de mots étrangers qui correspond aussi au

Int alors que VOUS vous les laissez euh Être\

F4 oui\ hm hm\ ben c'est le principal aussi\

Int oui enfin +tout le monde fonctionne pas comme ça\

F4 ben oui

Int (rire) c'est pour ça que j'insiste juste un peu (rire)

F4 (rire) non non tout le monde ne fonctionne pas comme ça mais moi je suis oui je suis une personne qui est ouverte sur plein plein de choses et ben en fait euh le truc c'est que l'enfant se sente bien là où il est donc euh donc voilà\ après on fait en sorte QUE\

Int que ce soit à l'école chez les tout-petits ou

F4 ou chez les grands\ hm hm hm hm\

Int mais vous les voyez progresser quand même ces euh tout-petits que vous avez après en trois quatre p\

F4 ah ben oui/ ah oui oui oui après il y aura ceux qui sont en trois là ce qui va leur manquer là c'est du vocabulaire SPEcifique donc tout ce qui concerne les consi:gnes euh les choses comme ça\

Int ça vous le travaillez/

F4 ouais avec EUX je travaille ça après/ après je fais plus un peu plus au niveau vocabulaire SCOlaire mais là euh là déjà: en classe enfantine je travaille euh ben qu'est-ce que je travaille comme consigne/ ben euh PEINdre COller COUper euh voilà quelques trucs de base et puis après quand ils sont plus + grands et puis après la troisième année je les vois plus après c'est

Int ah ils sont censés savoir euh/

F4 ah ouais/ et ceux et ceux qui savent pas ou ceux qui ont encore des difficultés en français alors après c'est plus au niveau de l'écriture et et: de la compréhension en ben là ils vont avoir des cours D'Appui\

Int et ça c'est pas vous/

F4 non ça c'est pas moi\ appui français\ + et puis après si c'est s'il y a quelque chose qui est plus euh euh comment on va dire ++ après vous avez les cours de soutien mais là c'est plus par rapport à une difficulté au niveau euh mathématique ou ou français mais n'importe qui peut avoir des cours de soutien ils sont pas obligés d'être allo- allophones voilà\

Int oui mais comment on sait par exemple finalement que c'est par rapport aux mathématiques proprement dites ou par rapport à un lanGAge mathématique en français qui prête à confusion\

F4 alors ça c'est l'enseignante qui qui sait ça on va voir avec lui on prend le gamin eux trois fois et après on voit si c'est vraiment par rapport au langage ou si c'est une question de compréhension de math quoi\ hm\

Int il y a des sortes de TESTs par rapport à ça ou de d'évaluations\

F4 je sais pas

Int enfin c'est pas notre sujet

F4 j'en sais rien comment ils font ils voient juste que l'enfant a des difficultés donc euh voilà\

Int et est-ce que vous: vous voyez finalement des + est-ce qu'on peut parler déjà de difficultés PARticulières des allophones par rapport au francophones/ bon on a dit manque de vocabulaire parce que ben voilà s'il connaissent pas la langue mais

F4 de: de: sui- suiv- suivant leur langue d'écoute par exemple des petites érythréennes il y a des SONs qu'elles ont des difficultés à prononcer parce qu'ils n'existent pas dans leur langue ah ben ça ça m'a aidé mes études pour ça ah aha ah (rire)/ voilà\ mais euh non/ par contre euh j'entre beaucoup en en + à à détecter si un enfant a des problèmes d'audition/ si un enfant va avoir euh un problème d'inversion de de lettres/ ou dans le sens de la lecture/ il y a pas mal de choses que j'arrive à à voir euh + ouais + au cours de ces activités mais euh + c'était quoi déjà votre question là du coup j'ai oublié

Int et ben si non vous vous y répondez c'est s'il y a des difficultés quand même SPÉcifiques aux allophones et à quels

F4 au niveau des sons\ les enfants sont plutôt de langues ben euh érythréennes alors qui parlent le tigrinya le bilen l'arabe euh donc il y a des sons euh qui qui qui vont pas entendre ou qu'ils vont avoir du mal à reproduire parce que ils n'existent pas dans leur langue\ bon après les espagnols les portugais le /y/ et le /u/ hein mais ça c'est pas: très grave hein voilà c'est pas euh je corrige mais j'oblige pas non plus après c'est quand ils sont en troisième année par contre quand on voit le /y/ ben euh le /y/ c'est le /y/ le /u/ est différent donc on fait la différence h euh mais voilà ça fait partie de leur accent hein (rire)/

Int c'est leur charme/ (rire)

F4 (rire)

Int mais vous vous aimez bien mais dans un parcours scolaire euh

F4 mais dans un parcours scolaire le /y/ s'il dit /y/ et qu'il écrit u voilà c'est pas grave à la limite hein je veux dire mais + ouais et puis euh au fur et à mesure du temps on s'aperçoit que les enfants allophones euh ils ont du mal à maîtriser l'orthographe\voilà\

Int et ça/ ça s'explique vous pouvez l'expliquer ça/

F4 ben pour les langues du sud euh espagnol portugais on prononce toutes les lettres en français il y a beaucoup de lettres mortes on va dire à la fin des mots et ça euh on a beau on peut leur donner des petits trucs mais ça marche pas pour tout donc par rapport à ça/ puis euh je pense qui manque ce qui manque quand même BEAUCOUP c'est un SUIVI\ c'est-à-dire que chacun ait pris euh voilà on est plusieurs enseignantes à bosser il y en a une qui va travailler ça avec + avec tel gamin que vous allez retrouver je sais pas trois quatre ans après en cours d'appui il aura pas de dossier il y a pas de dossier qui est fait pour savoir ce qu'il a fait quels sont les sujets qu'il a abordés et cetera et ça je

trouve ça très très dommage de travailler ben dans le vide un peu et puis de il y a pas de oui ils veulent faire des économies mais voilà les économies ça ça on les fait déjà avec la structure avec quelque chose de structuré et ça il y a pas du tout\ hein j'ai récupéré l'an dernier deux petites érythréennes qui avaient déjà eu euh leurs taf d'heures pour français langue étrangère j'ai les ai elles ont eu quand même une prolonge- une prolongation avec moi mais moi j'avais aucun historique de de ces gamines de ce qu'elles avaient fait\ alors des fois je me ramenais avec des trucs et puis oh ben ça euh ça j'ai déjà fait\ ça on a déjà appris/ mais je dis oui enfin dis-moi ce que tu sais\ enfin voiL À je trouve ça dommage/ parce que on perd des leçons et ça freine la progression de ouais de l'enfant\

Int c'est des choses que vous avez suggérées/

F4 ben oui je j'ai suggéré l'année dernier j'ai préparé un petit dossier comme ça là (montre une listes de thèmes de vocabulaire, d'expressions vues ou à voir avec les élèves) et euh dubosc m'a dit qu'il en avait vu un mais il est incapable de remettre la main dessus mais euh voilà ça se serait d'ailleurs je vous l'ai photocopié/

Int merci/

F4 mais voilà\ ça se serait un truc euh

Int le cahier de suivi/ d'apprentissage de cet enfant/

F4 voilà le cahier de suivi de cet enfant/ qu'est-ce qu'il a fait/ + bon c'est loin d'être ça c'est vraiment pour le débutant hein c'est loin d'être ça parle pas de structure de phrases ou c'est peu mais c'est surtout au niveau du vocabulaire là un petit peu (lit) construis des phrases mots simple phrase complexe et puis voilà\

Int en: à l'école tremplin là pour adultes et chez les apprentis, ils font des choses comme ça mais bon\ on est dans un autre système

F4 hmhm hmhm

Int merci beaucoup

F4 mais chez les plus grands/ au pa- collège/ je crois qu'ils ont des classes EUX + à à porrentruy

Int à stockmar et thurmann/

F4 ouais je sais ils sont des classes hein de fle

Int j'ai pas investigué plus comme il existe tellement peu de choses à l'école euh maternelle euh et puis d'études et de recherche parce que jusqu'à présent en france on s'est surtout concentré sur le primaire et donc le secondaire je sais pas c'est pas un domaine que je connais\ (discussion non retranscrite sur pourquoi je me suis intéressée aux classes enfantines et pas d'adultes puisque j'enseigne le FLE aux adultes et explication de mon interrogation à partir de l'imagier en 17 langues fait avec des enseignants genevoises, à savoir comment les enfants nouvellement arrivés à l'école

enfantine peuvent comprendre des consignes visant à faire comprendre- mimer l'usage des objets illustrés) moi je me demandais comment les élèves allophones pouvaient comprendre les consignes/

F4 oui c'est de l'imprégnation hein c'est au fur et à mesure qu'ils entendent et puis voilà mettre un peu du sens

Int oui c'est mettre du sens sur un euh un un mot un objet une image

F4 une expression

Int ouais

F4 je: fais toujours attention quand je le sais hein/ mais par exemple il y a des mots en suisse en fr fr en + en ROmand qui + diff- qui qui sont dif- qui sont différents du français et puis après il y aussi le JUrassien\

Int attendez mais quand vous dîtes

F4 mais par exemple

Int dans les mots du quotidien ou dans les expressions/

F4 dans les mots du quotidien par exemple NOUs on va dire un BONBON + EUX ils vont dire euh des chlècres mais ça c'est de l'autre côté ici ils vont dire un SUgus/ c'est aussi de l'autre côté voilà donc ils ont et je fais attention de toujours dire toutes les expressions qui puissent exister euh qu'ils peuvent entendre\ voilà\

Int alors ça fait beaucoup hein/

F4 oui ça fait beaucoup mais après ils retiennent ce qu'ils veulent/ je le les laisse choisir ce ce ce celle qui veut/ par exemple euh est-ce que j'ai un exemple qui me vient tout de suite à l'esprit/ + euh ++ c'était dans la salle de bain + c'était quoi/ +++

Int ah/ euh non/ la pince à épiler non c'est pas ça/

F4 ah ben non les maternelles la pince à épiler/

Int oui c'est vrai/ parce que parce que ils ont un nom ça

F4 la brusselle/ ils l'appellent la brusselle/ voilà\+ hein ouais enfin je sais plus mais il y a des mots qui se disent COmme ça en romand: COmme ça en français: COmme ça en JUrassien donc et quand je les sais je je je fais attention de leur dire les TROIS façons et puis je leur dis de choisir ce qu'ils veulent alors suivant le moment de l'année le moment ben chaque enfant choisit le mot que lui va REtenir\

Int ah oui\ ah ben c'est le linge/ pour la serviette de toilette/

F4 voilà eux toilette serviette de toilette EUX ils disent LE linge hein hein ++ voilà donc je dis les deux et puis après il retient ce qu'il veut/ mais au moins il les aura il les aura entendus/ parce que je le répète plusieurs fois quoi dans tous les jeux il les aura entendus\

Int et vous multipliez les supports visuels/

F4 ah oui\ oui\beaucoup de supports visuels\ soit jeux photos

Int objets/

F4 objets oui des fois je me trimballe avec des VAlises euh MIme enfin tout plein de trucs euh et chaque notion est toujours reprise: mais et après voilà après ça s'agrandit donc est toujours reprise: plus tard: par exemple là pour les salutations ça va encore mais les couleurs elles seront reprises presque + presque partout elles seront reprises aussi plus tard donc euh la salle de bain enfin voilà h donc euh qu'il puisse euh qu'il ait le temps que l'enfant ait le temps de s'imprégner déjà et D'UNE un et de de de l'occasion de le ressortir oui le plus souvent possible/

Int et est-ce que quand vous démarrez votre classe vous avez des cessions de qui une heure quarante cinq minutes/

F4 quarante cinq minutes/

Int donc vous avez vos objectifs pour vos quarante cinq minutes/

F4 oui mais: ils changent souvent hein

Int ah oui voilà (rire)

F4 (rire) parce que ça dépend de l'enf- ça dépend des enfants ça dépend où ça part au début c'est un peu voilà parce que les enfants sont timides ils ont pas le langage ou tout ils savent pas très bien ce qu'ils font là euh hein/ et puis après ça change/ après j'adapte donc c'est pourquoi j'ai toujours un sac avec pleins de plein de choses\

Int parce qu'ils sont combien ces enfants/

F4 trois quatre\ quatre cinq\ huit\ là aujourd'hui j'ai commencé un groupe de tout nouveaux cinq et cinq c'est trop

Int cinq c'est trop/

F4 cinq c'est trop j'ai vu qu'ils s'embettaient parce qu'ils arrivent pas à voilà on faisait un jeu et euh d'attendre qu'il y aient les quatre autres qui passent derrière euh voilà\ donc j'ai dit à l'enseignante en début d'année j'allais les prendre trois et deux donc je les prendrai moins longtemps et ce sera plus vivant pour eux aussi\

Int parce que vous considérez que c'est de l'enseignement individualisé à à quatre euh

F4 ben non/ non pas ça

Int non c'est quand même un enseignement de groupe/

F4 c'est comme un enseignement de groupe mais en laissant une place à la à l'expression de l'individu quand euh de l'enfant quand il peut voilà\ quatre cinq pour des tout-petits c'est c'est trop long d'abord en plus trois quart d'heures donc en début d'année je vais diviser le groupe deux et comme ça chacun aura plus plus l'occasion de s'exprimer ou de voilà d'investir de l'activité/

Int parce qu'il y a un temps de réaction entre le moment où vous lancez une activité où vous

suscitez une interaction verbale et justement le moment où eux essaient de s'exprimer en français/ je me rends pas compte hein moi je connais pas l'école enfantine/ je pose cette question parce que vous me dites c'est trop long

F4 c'est trop long d'attendre pour le prochain voilà pour qu'il puisse euh avoir une action voilà\ donc après il devient plus attentif il est ailleurs voilà il est plus là\ donc ça c'est une perte de temps pour lui et pour moi| donc c'est pour ça que je vais faire ces petits groupes\ parce que là par exemple aujourd'hui on faisait ce jeu hein (montre un plateau de jeu avec des pions de couleurs) on a commencé déjà par une compti:ne h après on a/ tiens aujourd'hui je les ai pas faites celles-là\ une compti:ne donc je la fais une ou deux fois/ après c'est eux qui la font/ après je leur fais faire euh juste avec l'image et puis ils doivent dire puis je leur fais faire l'action donc en silence euh après H ben on a commencé ce jeu donc euh j'ai mis qu'un seul pion

Int il y a un dé/

F4 oui oui (déballe les pions) avec cette classe-là/ le chacun son pion ça a pas marché avec une autre classe ça a marché

Int ah oui/ donc vous devez aussi investiguer ça ce qui fonctionne

F4 voilà\ voilà\ eXACtement\ ouais ouais\ et donc on avait commencé avec tous les pions et puis je les ai enlevés et puis on a continué avec UN seul pion chacun bouge le pion et le dé (montre le dé et jette le dé) un deux trois quatre on pose la base monsieur jocker ça veut dire je rejoue le blanc c'est je peux rien faire\ alors et puis je transfère aussi les règles des jeux parce que la règle du jeu c'était regarder si on a par exemple si je tombe là\ hein alors qu'est-ce que c'est/ c'est des grenouilles\ quelle couleur / rouge\ combien il y en a/ deux\ deux\ grenouilles\ rouges\ voilà et puis donc à chaque enfant euh je leur dis beaucoup la même chose hein souvent au début et puis pour chaque enfant c'est

Int ah c'est un peu long pour celui qui attend son tour/

F4 voilà/ et puis alors le jeu c'était euh quand on a la carte on la met au milieu et puis là c'était trop long aussi donc chacun a ses cartes et puis h si lui il a pas la carte il doit poser la question à son voisin as-tu/ les deux grenouilles rouges/ alors pour des tout-nouveaux c'est trop c'est trop long donc euh

Int mais rien que de comprendre les consignes c'est compliqué non/

F4 ah non ça va encore bien ouais ouais parce que ben je sais pas je leur fais une démonstration avant euh et puis au DÉbut les trois quatre premiers machins euh jeux c'est bien sûr peut-être un peu dur mais après et puis euh s'ils posent pas la question c'est pas grave\ ils dit il montre euh il montre euh ça il dit grenouille rouge/ on s'en fout/ après c'est au suivant/ là celui qui a la CARte et ben il va poser au milieu/ voilà ça c'était mais avec avec cette classe que j'ai eue aujourd'hui il a pas posé la

question à côté\ c'était euh QUI A/

Int hm hm

F4 deux gre- deux grenouilles rouges/ et puis s'il y arrive pas c'est moi qui vais le dire ou un AUtre qui PEUT l'aider/ voilà\ (range les pions)

Int vous dépensez beaucoup d'énergie je pense

F4 oui/ je + dépense beaucoup d'énergie oui c'est vrai/ mais calmement enfin voilà euh ça avance euh je sais qu'au début il faut y aller doucement et puis voilà\ s'il y a un truc que je mets en route et que ça va pas ben j'arrête je change et puis je fais autre chose\ je le je le je réfléchis et puis je le reprends différemment la fois d'après\ voilà je ne suis pas OBnubilée par ce que j'ai prévu/ cette année et puis au fur et à mesure cette année ben aussi pour moi pour une relecture ben donc ce que j'écris dans mon rapport pour moi-même après mon cours je marque + ce qui a été travaillé au niveau + langage/ donc le morceau de phra:ses ou le mot: nanana ou qui a été travaillé euh (inaudible)

Int et votre rapport pour vous-même c'est alors le rapport de pour le groupe ou chaque élève a sa fiche/

F4 pour le groupe et puis après j'ai un tableau avec chaque élève et si j'ai quelque à noter quelque chose sur un élève

Int sur un tableau comme ça là/ (montre un tableau sur une feuille donnée)

F4 oui

Int donc vous avez votre propre suivi\

F4 oui\ ah ben oui je suis obligée parce que sinon

Int mais la l'institution ne vous le demande pas/

F4 non\ ah si à la fin/ + pour les classes enfantines ils demandent juste un rapport comme ça euh voilà mais c'est global\ pour les autres enfants ils demandent cette année ça a changé je ne sais pas s'ils vont le demander/ mais c'est à la fin quoi donc euh on m'a dit que c'était même pas lu donc\

Int vous vous sentez comment dans ce rôle de comment vous vous définissez d'ailleurs ou comment on vous appelle/ l'enseignante des allophones ou comment on dit/

F4 on m'appelle fabienne (rires)

Int (rire) bon alors VOUS comment vous vous définissez/

F4 comment ça comment je me définis/

Int ben euh vous vous définissez comme euh enseignante d'allophones ou de fle pour euh petits allophones/ je ne sais pas moi quand vous vous présentez vous allez en france euh chez vos copains ah/ qu'est-ce tu fais fabienne/

F4 (inaudible) j'apprends le français aux enfants allophones\

Int ah voilà/

F4 c'est ce que je dis souvent\ j'apprends le français aux enfants allophones\

Int et comment oui/

F4 et le mot allophone c'est souvent un mot que les gens connaissent pas

Int en au oui oui

F4 hm vous expliquez\

Int donc j'explique\ c'est des enfants qui sont de de langue étrangère et qui qui sont à l'école voilà et à qui j'apprends le français/

Int hm hm +

F4 hm\

Int et comment vous vous sentez dans ce rôle ou cette fonction au sein d'institution scolaire euh/

F4 alors écoutez/ moi j'ai eu BEAUcoup de chance\ parce que je suis tombée dans une SUper école/ donc ici au gros sceut hein/ je parle pas du château parce que c'est différent avec un SUper directeur qui: supervise bien les cho:ses qui SAIT ce qui veut: euh dommage parce qu'il arrête (petit rire) et euh + où j'ai été intégrée euh ouais tout tout de suite bon je suis aussi ouverte je suis pas d'une nature renfermée une grincheuse une xxx voilà/ donc euh non je euh moi je suis bien dans cette école et j'y travaille avec bonheur\

Int hm/ et vous êtes unique dans votre genre en ajoie ou vous avez quelques collègues euh/

F4 français langue étrangère/ on a euh une autre ici qui travaille mais elle fait plus ouais les autres elles font plus d'appui/ elles font plus de l'appui donc mais: elles ont aussi des enfants allophones hein hmhmhm + trois sur toutes les écoles de delémont je sais pas si les autres elles vont un peu à l'extérieur mais je crois pas\ + trois enseignantes d'appui ils appellent ça les enseignantes d'appui\ itinérantes ils utilisent aussi\

Int bien + pour moi on est presque hein on a quarante six minutes vous voulez rajouter quelque chose/

F4 euh: ben j'aimerais bien quand-même que ce soit un boulot qui soit un peu plus construit (rire) c'est vrai\

Int je peux envoyer mon mémoire à la ministre quand il sera fini mais je suis pas sûre

F4 oui oui qui qui qu'il y ait un suivi/ ils sont déjà débordés d'abord alors mais euh voilà\ que ce soit au que ce soit pour le bien de de de l'enfant de l'enseignant et évidemment les finances du canton/ + aussi/

Int oui histoire de rentabiliser tout cet <u>investissement</u>

F4 <u>ben oui/ ben oui</u>/

Int <u>que ça représente</u>/

F4 hmhm hmhm + les enseignants se trouvent souvent démunis que ce soit chez les plus grands hein en classes enfantines ça va encore\ mais je vois les plus grand ils savent pas quoi faire avec ces enfants qui sont là toute la journée qui comprennent pas un mot quoi/ alors ben j'ai fait une liste des sites internet où on pouvait apprendre le fle euh gratuitement je leur donne: voilà j'ai euh parce que il y a des gamins des enseignants aussi ils sont complètement perdus/

Int est-ce qu'on peut apprendre le fle gratuitement quand on est un gamin/

F4 sur internet/ oh ben il y a les sons/

Int ouais pour répéter

F4 ouais ouais il y a des jeux/ parce qu'ils laissent le temps hein avec un casque il y a des jeux/ j'ai trouvé deux trois ouais\ j'ai toute une liste mais il y a deux trois sites qui sont hyper intéressants moi je j'utilise pas par contre ça hein + enfin remarquez je l'informatique je devrais peut-être m'y mettre mais : + pour les plus grands mais ça j'utilise pas du tout avec les enfants\ et puis j'ai on on a le cd et tout ça mais j'utilise pas\

Int est-ce utile/

F4 pfou : ils ont as-assez chez eux c'est ce que je me dis

Int hm hm

F4 ouais\ pour les grands/ + je pense que ce serait utile pour les grands\ j'ai regardé aussi un peu ces méthodes mais voilà je suis en je suis au tout début et euh voilà\

Int ces méthodes de fle pour tout-petits/

F4 oui

Int ben il y en a

F4 non non/ pour les plus grands j'ai regardé/

Int il y en a jamais une qui convient

F4 ouais

Int il y a toujours un défaut\ c'est comme les humains (rire)

F4 (rires)

Int ok/merci + beaucoup

F4 j'espère que ça vous aidera/

Int euh + Énormément\

Fin de l'entretien avec F4